

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Neveléstudományi Kutatások Doktori Program

***Doktori (PhD) disszertáció***

**Golyán Szilvia**

***A kisgyermekkorú intézményváltás komplex elemzése***

*Iskolavezető:* **Szabolcs Éva PhD** habil. egyetemi tanár

*Témavezető:* **Hunyady Györgyné CSc** professor emeritus

*Bíráló Bizottság*

*Elnök:* **M. Nádasai Mária CSc** habil. professor emeritus

*Belső bíráló:* **Schaffhauser Franz PhD** rektor

*Külső bíráló:* **Hartl Éva PhD** egyetemi docens

*Titkár:* **Hegedűs Judit PhD** egyetemi docens

*Tagok:* **Trencsényi László PhD** habil. egyetemi docens

**József István PhD** egyetemi docens

**Szarka Júlia PhD** főiskolai docens

Budapest, 2013

## Tartalom

<b>1. Bevezető gondolatok .....</b>	<b>5</b>
1.1. Személyes indíttatásom .....	5
1.2. A dolgozat célkitűzései .....	6
<b>2. A méltányos pedagógiai környezet .....</b>	<b>9</b>
2.1. Diszkriminációs indikátorok kisgyermekkorban .....	11
2.2. A méltányosság elvének érvényesülését befolyásoló tényezők .....	18
2.3. Összegzés .....	23
<b>3. A kisgyermekkorai intézménytípusok történeti áttekintése – az intézményváltás tükrében .....</b>	<b>25</b>
3.1. A kezdetek .....	25
3.2. Az óvoda funkciójának meghatározása .....	28
3.3. Az óvoda az iskola „előszobája” .....	33
3.4. A beiskolázási vizsgálattól a rugalmas iskolakezdés ratifikálásáig .....	37
3.5. A tartalmi szabályozás jellegének változása .....	48
3.6. Összegzés .....	53
<b>4. Válogatás a kisgyermekkorai intézményváltás európai tapasztalataiból .....</b>	<b>55</b>
4.1. Az iskola előtti nevelés és az alapfokú iskoláztatás rendszere .....	56
4.2. A napközbeni kisgyermekellátás és –nevelés struktúrája .....	72
4.3. Az intézményváltást befolyásoló rendszerszintű indikátorok .....	74
4.4. A pedagógusképzés sajátosságai .....	77
4.5. Összegzés .....	78
<b>5. A kisgyermekkorai intézményváltás gyakorlata .....</b>	<b>80</b>
5.1. „Mitől féltsük az iskolást?” .....	80
5.1.1. Az intézmények együttműködése .....	81
5.1.2. A korai tanítás .....	81
5.1.3. Az eltérő fejlettségi szint .....	83
5.1.4. Az affektív tényezők .....	86
5.1.5. Az intézményválasztás szabadsága .....	87
5.1.6. A rugalmas iskolakezdés .....	89
5.1.7. Az iskolai teljesítmény .....	91
5.1.8. Hátránykompenzáció .....	93
5.2. Kísérleti programok .....	95

5.3.	Pedagógusképzési innovációk .....	99
5.4.	Összegzés .....	100
6.	A kisgyermekkorú elégedettség prediktív ereje .....	103
6.1.	A longitudinális vizsgálat előfeltevései.....	103
6.2.	Értelmezési keret: az alapfogalmak meghatározása .....	103
6.3.	A longitudinális vizsgálat módszerei és eszközei.....	108
6.3.1.	Kutatásmódszertani, mérésmetodikai nehézségek .....	109
6.3.2.	Az óvodai elővizsgálat bemutatása .....	112
6.3.3.	A vizsgálat óvodában alkalmazott módszere és eszközei .....	114
6.3.4.	A vizsgálat iskolában alkalmazott módszere és eszközei.....	119
6.4.	A minta bemutatása.....	121
6.4.1.	A minta kiválasztása .....	122
6.4.2.	A minta jellemzőinek bemutatása .....	124
6.4.2.1.	Az óvodai minta jellemzői.....	125
6.4.2.2.	A követéses minta jellemzői .....	126
6.4.2.3.	Az iskolai minta jellemzői.....	127
6.4.3.	A vizsgálatban részt vevő intézmények pedagógiai programjának elemzése .....	128
6.4.3.1.	A vizsgálatban részt vevő óvoda nevelési programja .....	129
6.4.3.2.	A vizsgálatban részt vevő iskolák pedagógiai programja.....	132
6.5.	Az alkalmazott adatfeldolgozási módszerek bemutatása .....	136
6.6.	A longitudinális vizsgálat eredményeinek elemzése .....	139
6.6.1.	A longitudinális vizsgálat háttértényezőinek néhány összefüggése .....	141
6.6.2.	A longitudinális vizsgálat adatainak egyéni elemzési szintje.....	147
6.6.3.	A longitudinális vizsgálat adatainak összefüggés-vizsgálata .....	158
6.7.	Következtetések.....	172
7.	Kihívások az új jogszabályi környezetben.....	175
7.1.	A nemzeti köznevelési törvény.....	175
7.2.	Az Óvodai nevelés országos alapprogramja 2012.....	179
7.3.	Nemzeti Alaptanterv 2012.....	181
7.4.	Összegzés .....	184
8.	Záró gondolatok.....	186
9.	Jogforrások.....	194
10.	Hivatkozott irodalom.....	198
11.	Témabibliográfia.....	209

<b>12. Függelékek.....</b>	<b>228</b>
1. számú függelék: Diagnosztikai eljárások, módszerek .....	229
2. számú függelék: Az iskolakészültség meghatározói .....	233
<b>13. Mellékletek .....</b>	<b>245</b>
1. számú melléklet: Az óvodai férőhelyek és az óvodai ellátást igénybe vevő gyermekek megoszlásának változása (1990/1991-2011/2012) .....	246
2. számú melléklet: Tankötelezettség Európában (2012/2013) .....	246
3. számú melléklet: Az óvodában a gyermeklétszám és az általános iskolában a tanulólétszám alakulása (1990/1991-2011/2012), .....	248
4. számú melléklet: Magyarországon az élveszületések számának alakulása (2001-2011). ..	248
5. számú melléklet: Szempontok a helyi óvodai nevelési program és az iskolai pedagógiai program elemzéséhez .....	249
6. számú melléklet: Tájékoztató- és szülői engedélyt kérő levél – óvoda (saját készítésű eszköz).....	250
7. számú melléklet: Az óvodai minta életkori és nemenkénti összetétele – összesítő tábla (saját készítésű eszköz).....	251
8. számú melléklet: Munkalap (adaptált eszköz).....	252
9. számú melléklet: Egyéni adatgyűjtő lap (adaptált eszköz).....	253
10. számú melléklet: Számozott fotók (adaptált eszköz).....	254
11. számú melléklet: Fotók számozott sorrendje – utasítással (adaptált eszköz).....	258
12. számú melléklet: Óvodai összesítő tábla (saját készítésű eszköz) .....	259
13. számú melléklet: Nyitott végű, befejezetlen mesék (adaptált eszköz) .....	260
14. számú melléklet: Jegyzőkönyv a nyitott végű mesékhez (saját készítésű eszköz).....	261
15. számú melléklet: Óvodai adatgyűjtő lap a nyitott végű mesékhez (adaptált eszköz) .....	261
16. számú melléklet: Tájékoztató- és szülői engedélyt kérő levél – iskola (saját készítésű eszköz).....	262
17. számú melléklet: Az iskolai minta életkori és nemenkénti összetétele – összesítő tábla (saját készítésű eszköz).....	263
18. számú melléklet: Az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd összetevőire irányuló kutatói kérdések (saját készítésű eszköz) .....	264
19. számú melléklet: Az óvodai és az iskolai tevékenységekkel, társakkal, felnőttekkel kapcsolatos gyermeki attitűd mérésére szolgáló kérdőív (saját készítésű eszköz) .....	265
20. számú melléklet: Iskolai teljesítményt értékelő lap az első osztály végén – pedagógusok számára (saját készítésű eszköz) .....	268
21. számú melléklet: Az óvodai tevékenységekkel, az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettség, valamint az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd – összehasonlító táblázat .....	271
<b>14. Táblázat- és ábrajegyzék.....</b>	<b>272</b>

# 1. Bevezető gondolatok

Az óvodából az iskolába való „átlépés” mérföldkő a gyermek életében. Az iskolában akkor tud helytállni, ha felkészült az újra, rendelkezik azokkal az előfeltételekkel, melyekre alapozhat gyermek és pedagógus egyaránt. Az óvodai nevelés alkalmassá teheti a gyermeket az iskolai életre, de iskolássá csak iskolai környezetben válhat. Gyakran felmerülő kérdés: *„Milyen a jó óvoda, a jó iskola, ahová reggelente örömmel indul el a gyermek?”* Erről sokan sokat írtak már. De egy jó óvodában, egy jó iskolában is érezheti magát rosszul a gyermek.

Bár a gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének vizsgálata napjainkban sem elhanyagolt kutatási terület, mégis úgy vélem, az általam nyújtott komplex megközelítés hozzájárulhat az erről kialakított elméleti ismeret és gyakorlati tapasztalat teljességéhez.

## 1.1. Személyes indíttatásom

A felsőoktatás előtti diák évekből elképzeléseimet, tapasztalataimat nehéz előhívni, még inkább megfogalmazni, azóta sok év eltelt, leginkább érzések idéződnek fel. Helyzetek, melyekben megtanultam például, hogy „a tanárnak mindig igaza van”, közös csínytevések és a „betyárbecsület”. Eszembe jutnak pedagógusaim, akik közül többen hatással voltak pályaválasztásomra; számomra meghatározó személyiségvonásaik szinte észrevétlenül épültek be máig formálódó, csiszolódó pedagógusmodellembe.

Középiskolásként fakultáció keretében tanultam nevelési alapismereteket, így szereztem csekély, de máig releváns elméleti pedagógiai-pszichológiai előképzettséget, gyakorlati jártasságomat pedig a tantárgyhoz kapcsolódó bölcsődei, óvodai és iskolai hospitálási alkalmak, valamint többéves táboroztatási tapasztalatom jelentették. A tanítóképző főiskolát tanítói gyakorlattal kezdettem, mivel egy évig képesítés nélküli pedagógusként tanítottam egy kisvárosi általános iskolában. Sokat segített már akkor, az „első” pályakezdés során, hogy a középiskolai tanulmányok miatt, a pedagógushivatás nem volt számomra távoli, ismeretlen világ.

A tanítóképző főiskola négy éve alatt többször kaptam megerősítést korábbi nevelői döntéseimet illetően. Természetesen sok olyan válasz is megfogalmazódott, illetve kérdés nyert értelmet, mely korábbi pedagógusi cselekedeteimet illetően nem volt tudatos, módszertanilag alátámasztott, sokkal inkább intuitív. Értékes és jelentős

hatást eredményezett – pedagógiai szemléletem alakulását illetően – a főiskolai elméleti és gyakorlati képzés tapasztalatszerzési lehetőségeinek összehangoltsága, mely az előkészítés és a megerősítés mellett számos ütköztetést, alternatív megoldások megismerését, tudatosítását teremtette meg.

Az önreflexió kialakulásához vezető első lépések nem mindig voltak konfliktusmentesek. De azáltal, hogy megtanultuk az elemzések során saját és a másik tanítói munkáját kritikusan, szakmai szempontok mentén elemezni, egyre közelebb jutottunk ahhoz, hogy merjünk önmagunkkal is szembenézni, képesek legyünk megismerni saját lehetőségeinket, potenciáljainkat és korlátainkat.

Utolsó éves tanítóképzős hallgatóként kezdtem meg párhuzamosan egyetemi tanulmányaimat. A tanítóképzőt záró tíz hetes szakmai gyakorlat során a tanítás mellett már kiemelten az általános iskola kezdő szakasza érdekelt, figyelmem az affektív tényezőknek a nevelési folyamatban betöltött szerepének kutatása/kutathatósága felé fordult, s egyre inkább a gyermekek óvoda és iskola közötti átmenetére fókuszált. Tudatos szakmai választás eredményeként az egyetemi szakmai gyakorlatomat egy kisvárosi óvodában töltöttem, mivel azt tapasztaltam, hogy a kora gyermekkorra, s még inkább az iskolát megelőző gondozásra-nevelésre vonatkozó ismeretekkel való foglalkozás, az ehhez kapcsolódó kurzusok alulreprezentáltak a pedagógia szakos egyetemi képzésben, bár az elmúlt években ezen a területen kedvező irányú elmozdulás szemtanúi lehetünk.<sup>1</sup>

Minden életkori szakasz tartogat a pedagógusok számára kihívást, de egyre inkább úgy éreztem, rájuk a korai években hárul a „legnagyobb felelősség”. A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének nehézségeit, az azok megoldására törekvő helyi próbálkozásokat látva vált célommá e kérdéskör tudományos igényű megismerése.

## **1.2. A dolgozat célkitűzései**

Munkám fő célja – amint azt már említettem – a hazai, immáron 3 éves kortól kötelező intézményes nevelés szakaszhatárain bekövetkező első nagy váltás, az óvodából az iskolába történő átmenet kérdésének *komplex elemzése*.

---

<sup>1</sup> Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológia Karán – az országban elsőként – 2007 szeptemberében elindult a neveléstudományi mesterképzés, amelynek egyik szakiránya „*A kora gyermekkor pedagógiájával*” foglalkozik.

Elöljáróban szeretném pontosítani a kulcsfogalom megnevezését. *Átmenetnek* nevezünk az egyén életében bekövetkezett minden olyan változást, amely a megszokott szocializációs térből való elmozdulást, kimozdulást eredményez. A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének időszakát szűken értelmezve az óvodai nevelés utolsó évét, valamint az alapfokú nevelés-oktatás bevezető szakaszának<sup>2</sup> első évét értem, tágabb értelmezési keret lehet az óvodai nevelés és az alapfokú iskoláztatás, azaz a három éves kortól tíz éves korig tartó életkori szakasz.

Tudatosan használom az „*óvoda-iskola átmenet*” helyett „*a gyermek óvodából iskolába történő átmenete*” kifejezést. Ez előbbi az átmenetet az intézmények strukturális szintjén (ez jellemzi az átmenetről való hazai pedagógiai gondolkodást is), míg utóbbi az egyes gyermek szintjén értelmezi. Természetesen egyrészt a szöveghűség okán a szó szerinti idézésnél, mások gondolatainak közlésénél ezt a „szemléletbeli átírást” nem alkalmazom; másrészt úgy vélem, hogy megtartva az egyes szerzők fogalomhasználatát, ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy hiteles képet nyújtsak ezen intézménytípusok közötti átmenet értelmezéseit és azok változásait illetően.

Munkámban a következő részcélokat igyekeztem megvalósítani (sorrendjük egyúttal a dolgozat szerkezetét is jelzi):

Mindenekelőtt elhelyeztem a témát abba az értelmezési keretbe (az esélyegyenlőség és a méltányosság elve), amely – megítélésem szerint – megfelelően jelzi az óvodából az iskolába történő átmenet kérdésének jelentőségét, egyúttal természetes módon igényli az oktatáspolitikai és pedagógiai szempontok ötvözését az elemzésben.

A kisgyermekkorai intézménytípusok alakulásának rövid áttekintése – a témával összefüggésben, vagyis az intézményváltás tükrében – történeti háttérteremt az aktuális jogszabályi keretek és pedagógiai folyamatok értelmezéséhez. A történeti változások folytonosak, azonban korántsem egyenletesek. Az időben egymást követő események vizsgálata az intézményváltás problémaköréhez kapcsolódik, a periodizációt pedig számomra az óvoda és az iskola közötti átmenet hazai gyakorlatát leginkább meghatározó szemléletbeli „váltások” adták.

Ezt a célt szolgálja dolgozatomban a nemzetközi áttekintés is: olyan európai országok oktatáspolitikai törekvéseit és tapasztalatait ismertetem, amelyek a kora

---

<sup>2</sup> Bevezető szakaszon értjük az általános iskola 1-2. évfolyamát (a pedagógiai szakaszokat érintő változást lásd: 7.1. fejezet).

gyermekkori intézményváltás szempontjából sajátosnak tekinthetők. Többségük praxisát témám kutatása során módomban volt a helyszínen is tanulmányozni.

Az eddig felsorolt elemzési szempontok nyomán lényegében arra kerestem a választ, hogy a kisgyermekkori nevelés átfogó rendszerének mely tényezői, szabályozó elemei könnyíthetik meg – elvben – a gyermek óvodából történő átmenetét az iskolába. Legalább ennyire fontosnak véltem, hogy képet kapjak (és rajzoljak) az átmenettel kapcsolatos gyakorlati problémákról, a váltás okozta nehézségek megoldására törekvő kísérleti programokról, innovációkról, mindezek érdekében kísérletet tettem a témával ilyen vonatkozásban összefüggésbe hozható teljes körű hazai szakirodalom feldolgozására.

Kutatásomnak e fázisában keletkezett eredményeim megerősítettek abban a korábbi felismerésemben, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenetre vonatkozó tudományos igényű vizsgálatok (akár leíró jellegűek, akár összefüggést keresők voltak) vagy a rendszerszintű működésre vagy a gyerekek csoportjaira irányultak. Lényegében így jellemezhetők a véleményfeltáró kutatások is, mert e két dimenzió határozta meg a kérdések irányát, illetve a válaszok elemzését. Hazai közegben nem találkoztam olyan vizsgálattal, amely az átmenet kérdését az egyes gyermek felől közelítené meg, és nem a „felkészültség-felkészületlenség” dimenziójában mozogva jutna el az intézményváltást megélő gyermekig. Ezért feladatomban tekintettem, hogy elvégezzek a témakörben egy olyan empirikus vizsgálatot, amelyben a gyermekek körében vizsgálom az óvodából az iskolába történő átmenet kérdéseit. Feltételeztem, hogy kutatásomnak e részlete rávilágít az adekvát kutatási módszerek megválasztásának, kimunkálásának nehézségeire. Bizonyos, hogy az érzelmek jelentősége az átmenetben alig túlbecsülhető, s azt is tudjuk, hogy a kisgyermek által átélendő, feldolgozandó sok és nagy horderejű változás közül az egyik leglényegesebb az óvodai és az iskolai tanulás közötti különbség. Longitudinális vizsgálatomban egy érzelmi komponens, a gyermeknek az óvodai tevékenységekkel való elégedettsége és az iskolai tanulás iránti attitűdje között kerestem kapcsolatot.

Ezt követően a kisgyermekkori intézményi átmenet szempontjából a jogi és tartalmi szabályozás közelmúltbeli változásait tekintettem át röviden, hiszen az átmenet újragondolásához mindezek értelmezési keretet nyújtanak.

Végül, mintegy összegzésül, egyrészt megkísértem felvázolni az óvodából az iskolába történő átmenet „problématérképét”, másrészt egybegyűjtöttem, milyen továbblépési lehetőségek kínálóznak az átmenet jelenkori értelmezésében.



## 2. A méltányos pedagógiai környezet<sup>3</sup>

A társadalom szerveződésében már benne foglaltatik az egyenlőtlenség, sőt, e nélkül társadalom el sem képzelhető (Bourdieu, 1978b). Többszörösen bizonyított tétel, miszerint az egyén iskolázottsági szintje nem független származásának körülményeitől (Blaskó, 2002). Mindemellett a társadalmi egyenlőtlenség újratermelésével régóta „vádolják” a nevelési-oktatási intézményeket, mi több, „... a modern társadalmak az oktatási rendszernek számtalan alkalmat biztosítanak arra, hogy a társadalmi előnyöket iskolai előnyökké változtassa, amelyeket ismét társadalmi előnyökké lehet visszaváltani.” (Bourdieu, 1978a. 66.); s sokan az egyenlőtlenségek „kiegyenlítését” is szinte kizárólag a professzionális neveléstől-oktatástól várják el.

A szakirodalmi rendszerezések alapján megkülönböztethetünk területi, rendszerszintű, nemek közötti, nyelvi és kulturális különbségekből és egyéni különbségekből eredő egyenlőtlenségeket (Keller és Mártonfi, 2006). Tény, hogy bármelyik említett egyenlőtlenségi tényező<sup>4</sup> okozhat lemaradásokat, de nem alakul ki egyikből sem szükségképpen nehézség. A társadalmi egyenlőtlenségek valamilyen mértékben meghatározzák, de nem elkerülhetetlen módon generálják a további egyenlőtlenségeket. Az intézményes nevelés-oktatás nem okolható kizárólagosan a társadalmi esélyegyenlőtlenségekért, úgy nem is várható el attól azok teljes negligálása sem! Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a korai nevelés a legfontosabb prioritás az esélyegyenlőség szempontjából (Field, Kuczera és Pont, 2007), s az egyenlőtlenségek jelentős része kompenzálható.

A szakmai közgondolkodásban az esélyegyenlőség fogalmát lassan váltja fel a méltányosság, így előjáróban érdemes röviden kitérni e két *fogalom* jelentésének pedagógiai szempontú értelmezésére.

Az esélyegyenlőség az angol *equality* szó fordítása, mely egyformaságot, egyöntetűséget jelent. A méltányosság, az angol *equity* szó értelmezése kapcsán, jogosságot, igazságot jelöl. Az egyenlőség az esélyek azonosságát jelenti.

Az *esélyegyenlőség* érvényesítése során arra törekszünk, hogy közel azonos lehetőségeket alakítsunk ki minden egyes ember számára, azaz egyenlő hozzáférést

---

<sup>3</sup> A fejezet „A korai nevelés a legfontosabb prioritás az esélyegyenlőség szempontjából” címen megjelent tanulmány átdolgozott és bővített változata (Golyán, 2009).

<sup>4</sup> Az esélyegyenlőség megteremtése külön jogszabályban is helyet kapott. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (8.§) taxatív felsorolja, mi minősül közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek.

biztosítsunk. Az „egyenlő esély” megteremtése minden szakmai értelmezés szerint magában foglalja a kompenzációt, a felzárkóztatást, melynek célja a látens és a diagnosztizált hátrányok „ledolgozása”. Lényegesen kevesebbszer jut eszünkbe az esélyegyenlőség kapcsán a tehetséggondozás, a kiemelkedő egyéni adottságok kibontakozásához szükséges feltételek megteremtése, mely ugyanolyan fontos.

A *méltányosság* kifejezés alatt egy olyan állapotot értünk, amikor tekintettel vagyunk az individuum állapotbeli és egyéb sajátosságaira, a cél pedig ezek összességének, egyedi konstellációjának figyelembe vétele. A méltányosság fogalma alapvetően jogi terminus. Azzal, hogy bekerült a közgondolkodásba és az oktatás fogalomrendszerébe, számomra két dolgot mindenképpen jelez. Egyrészt azt a szándékot, mely a társadalmi létet jogszerűbbé, jogilag „lefedettebbé” kívánja tenni, azaz az emberek közötti azonosságokból, hasonlóságokból próbál kiindulni. Másrészt, azt a látszólag az előbbinek ellentmondó tartalmat is hordozza, melynek értelmében az emberek közötti különbségeket minden esetben figyelembe kívánja venni.

Az esélyegyenlőség és a méltányosság fogalmak értelmezését követően megfogalmazható az alábbi: az esélyegyenlőség többnyire az optimális külső feltételek megteremtésére törekszik, a méltányosság pedig a személyes lehetőségek optimális figyelembevételét inspirálja. Az esélyegyenlőség és a méltányosság szempontjából más-más oldalról közelíthető meg a diszkrimináció fogalma, a beavatkozási folyamatoknak különböző lehet az iránya, és ebből eredően eltérő irányítási, szabályozási szinteken további intézkedések, közbelépési pontok igénye merülhet fel.

Az alsó fokú oktatás területén a leggyengébb a külső, kívülről jövő kontroll, s ez fokozatosan erősödik a közoktatás felsőbb szintjein, legerősebben a felsőoktatásban érvényesül. Ez jelenthetné azt, hogy a méltányosság elve, mint szabályozó, leghatékonyabban a felsőoktatásban érvényesíthető. A kisgyermekkorai ellátás pedig, mely a legkevésbé függ a külső kontrolltól, ebből kifolyólag a leingoványosabb területe lehet a méltányosság érvényesülésének. Valóban így van ez?

Annak megítéléséhez, hogy napjainkban a kisgyermekkorai nevelési-oktatási intézmények méltányos pedagógiai környezetet biztosítanak-e, fontos számba venni azokat a tényezőket, melyek leginkább meghatározhatják annak érvényesülését.

## 2.1. Diszkriminációs indikátorok kisgyermekkorban

A továbbiakban az intézményes nevelés-oktatás korai szakaszában előforduló diszkriminációs tényezők feltérképezésére vállalkozom. Azokat a tényezőket, lehetőségeket kívánom a teljesség igénye nélkül bemutatni, melyek általánosságban véve a méltányosság elvének érvényesülését veszélyeztethetik kisgyermekkorban.

Magyarországon az *óvoda- és iskolaválasztás joga* minden gyermeket/szülőt megillet, ami világviszonylatban nem gyakori (Kertesi és Kézdi, 2005a). A választás szabadsága azonban nem azt jelenti, hogy a gyermeket fel is veszik a „vágott”, kiválasztott intézménybe. Így a választás lehetősége mellett fontos annak biztosítása is, hogy legyen (körzetes) óvoda, ahol a gyermek óvodába járási jogosultságát tudja érvényesíteni; illetve (körzetes) iskola, ahol tankötelezettségét tudja teljesíteni.

Az óvodai nevelésnek, mint az intézményes nevelésbe való bemenetnek *rugalmas szabályozásából* eredően előfordulhat, hogy pont azok nem részesülnek öt éves korukig napközbeni ellátásban, akiknek erre talán leginkább szüksége van.<sup>5</sup>

Mindemellett fontos megjegyezni, hogy az *óvodai neveléshez való hozzáférés* kimondottan jónak tekinthető. Az ezredfordulón az óvodáskorúaknak kevesebb, mint 10 százaléka nem járt csupán óvodába (Vágó, 2002). Az Oktatási Minisztérium<sup>6</sup> kimutatása szerint már az 1999/2000-es nevelési évben a három-hat éves gyerekek 92 százaléka óvodás volt, ami nemzetközi összehasonlításban is jó arány, és mintegy 5 000 kisgyereket utasítottak el helyhiány miatt az említett évben.

E kedvező adat mellett azonban szintén fontos kiemelni, hogy egyrészt az óvodai nevelésben részt vevő gyermekek életkori megoszlásának markáns eltérése kimutatható; másrészt a hozzáférés jelentős területi egyenlőtlenséget is jelez.

Magyarországon az „*Organisation for Economic Co-operation and Development*” (a továbbiakban: OECD) 2012-es adatai alapján, míg a három éves gyerekeknek 72 százaléka óvodába jár, addig a négy évesek részvételi aránya már 93 százalékos (*Education at a Glance*, 2012). A három éves korú gyermekek óvodai ellátásban való részvételének százalékos megoszlását természetesen ki kell egészíteni azzal, hogy az érintett korcsoport esetenként még a bölcsődei gondozásban-nevelésben részesül, avagy a családi nevelés kötelékében nevelkedik.

---

<sup>5</sup> 2014. szeptember 1-ig nem kötelező az *óvodai ellátás igénybe vétele* a gyermek öt éves koráig (az óvodába járás kötelezettségének változását lásd: 7.1. fejezet), kizárólag az *iskolai szakaszt megelőző egy éves óvodai nevelésben való részvétel*, iskola-előkészítő jelleggel.

<sup>6</sup> Ma: Emberi Erőforrások Minisztériuma (a továbbiakban: EMMI).

A kedvező óvodába járási gyakorlat mellett továbbá fontos megemlíteni, hogy egy, a roma<sup>7</sup> tanulók általános iskolai oktatásával foglalkozó 2004-es kutatás során azt tapasztalták, hogy a bevont települések több mint felében (57,7 százalékában) az óvodások körében 20 százalék fölött volt azoknak a gyerekeknek az aránya, akik csak öt évesen vagy még idősebb korban kezdtek óvodába járni (Havas és Liskó, 2005).

Bár külön statisztikai adatokkal nem rendelkezünk, milyen arányban vettek/vesznek részt a roma gyermekek az óvodai nevelésben (hiszen az etnikumhoz való tartozás önmeghatározáson alapul), de a tapasztalatok azt látszanak igazolni, hogy az óvodai nevelésben való kötelező részvétel jogszabályi előírása tett „óvodahasználóvá” sok roma szülőt. Mindezek mellett fontosnak vélem kiemelni, hogy a romák óvodai részvételtől való távolmaradásának oka a gazdasági nehézségek mellett legalább annyira a kulturális különbségekben is keresendő.

Az elmúlt több mint tíz évben fokozatosan növekedett az óvodai férőhelyek száma (lásd: 1. számú melléklet), ezzel szemben az óvodák száma összességét tekintve csökkent az ország területén, mindemellett az óvodák területi elhelyezkedése is átrendeződött (vö. 1. táblázat).

1. táblázat. Az óvodák számának változása területi megoszlás szerint (2005, 2011)<sup>8</sup>

<i>Időszak</i>	<i>Közép-Magyarország</i>	<i>Közép-Dunántúl</i>	<i>Nyugat-Dunántúl</i>	<i>Dél-Dunántúl</i>	<i>Észak-Magyarország</i>	<i>Észak-Alföld</i>	<i>Dél-Alföld</i>	<i>Intézmények száma összesen</i>
<b>2005</b>	988	489	525	555	652	711	606	4526
<b>2011</b>	1053	476	492	492	634	659	530	4336
<b>Változás (százalékpont)</b>	+6,17	-2,66	-6,29	-11,35	-2,76	-7,31	-12,54	-4,20

*Adatforrás: KSH*

A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek elégtelen óvodáztatását sokhelyütt a férőhelyek hiánya okozza, 2004-ben az országban 819 olyan település volt, ahol nem működött óvoda (Havas és Liskó, 2005).

A statisztikai adatok közötti összefüggést keresve fontos kiemelni, hogy a férőhelyek számának növekedése és az óvodák számának csökkenése közötti fordított

<sup>7</sup> A hazai szak- és köznyelv önmagában, és egymáshoz viszonyítva sem egységes, a roma és a cigány kifejezést váltakozva, mintegy egymás szinonimájaként használja. Csak egy-két példát kiemelve: használjuk többek között a cigánypasztoráció, a cigánisztikai kutatás kifejezéseket, képzünk romológusokat és mintegy a kifejezések szintéziseként működik a Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület Romológiai Kutatóintézete. Hazánkban az etnikum önmegjelölésként a roma kifejezést használja, így dolgozatomban én is ezt a fogalmat alkalmazom, azonban a hivatkozott szerzők esetlegesen eltérő szóhasználatát jelzem.

<sup>8</sup> A Központi Statisztikai Hivatal (a továbbiakban: KSH) tájékoztatási adatbázisa (főbb közoktatási adatok 2005-2011) alapján saját szerkesztés.

arányosságot nem csupán az esetleges óvodai férőhelybővítés indokolja, hanem torzítja a szám adatot az óvodák önállóságának a feloldása a „tagóvodásítás” révén, létrehozva az úgynevezett „egyesített” intézményeket.<sup>9</sup>

Adatok szerint „*az ország észak-keleti térségeiben a legmagasabb az óvodáskorúak aránya és a Dunántúli településeken a legalacsonyabb.*” (Bódi és Fekete, 2008. 73.) Így az óvodáskorú gyermekek számának csökkenése a déli országrészben szükségszerűen maga után vonta az óvodák bezárását. A közép-magyarországi régióban az óvodák számának növekedését egyrészt az egyre nagyobb budapesti agglomeráció magyarázhatja, másrészt az új egyházi és a magán fenntartású intézményalapítások.

Egy kutatás során megkérdezett óvodavezetők közül minden negyedik jelezte, hogy kénytelenek a hozzájuk jelentkezők egy részét visszautasítani, s ezen óvodák fele kistépülésen helyezkedik el (Vágó, 2002). A gyakorlatban az óvodai jelentkezés elutasításának legjellemzőbb okai között az alábbiak közül legalább az egyik szerepel: az édesanya a kisebb testvérrel otthon van; a szülők nem dolgoznak; illetve a gyermek számára még nem kötelező az óvodai ellátásban való részvétel (Vágó, 2002).

A kisebb települések óvodáinak bezárása, működésük ellehetetlenítése is kissé „szembe megy” az OECD-jelentésben megfogalmazottakkal, miszerint a jó minőségű és elérhető kisgyermekkorú nevelésnek és gondozásnak jelentős a hosszú távú haszna (Field és mtsai, 2007). Természetesen fontos a fejlett infrastruktúra, a minőségi személyi feltételrendszer. Szükséges, de nem elégséges feltételek. Talán ezt igyekezett a jogalkotó kompenzálni 2008-ban egy új többcélú intézménytípus, az *egységes óvoda-bölcsőde*<sup>10</sup> létrehozásával.

A Biztos Kezdet Gyerekházak működtetése a hátrányos helyzetből induló 0-5 éves gyermekek és családjuk számára kíván a nevelés-oktatás és fejlesztés mellett egészségügyi és szociális (nem pénzbeli) támogatást nyújtani. A program<sup>11</sup> célja, hogy az esélyegyenlőség elvét szem előtt tartva minden gyermek számára biztosítsa a szolgáltatásokhoz való hozzáférést, továbbá hogy a diszkriminációmentes szemléletet elterjessze.

---

<sup>9</sup> Ezek az összevont óvodák sok sajátossággal rendelkeznek, számos esetben egy-egy kisebb település óvodáit „fogják össze”. Az általam ismert – méreteit tekintve mindenképpen – legnagyobb ilyen társulás Budapesten található, mely 14 tagóvodából (66 óvodai csoportból) áll.

<sup>10</sup> Az *egységes óvoda-bölcsőde* befogadhatja az óvodás gyermekek mellett a két évesnél idősebb bölcsődés korú gyermeket is azokon a településeken, ahol az alacsony gyermeklétszám miatt nincs lehetőség önálló bölcsődei csoport, önálló óvodai csoport kialakítására.

<sup>11</sup> 2009-ben 35 Biztos Kezdet Gyerekház jött létre az Új Magyarország Fejlesztési Terv TÁMOP 5.2.2. pályázati program keretében, majd Európai Unió forrásból további Gyerekházak jöttek létre.

A kistelepülési iskolák számának csökkenése különösen 2002 után gyorsult fel, de már 2001-től erőteljessé vált a „kisiskolasodás” (Bódi és Fekete, 2008). A „falusi kisiskola” problémája nem csupán oktatási, pedagógiai kérdés, sokkal inkább értelmezhető politikai, gazdasági-pénzügyi összefüggésekben<sup>12</sup> (Forray, 1998). A finanszírozás és az intézményi önállóság létszámminimumhoz kötése (Zolnay, 2008; Bódi és Fekete, 2008), valamint a romló népesedési tényezők (Bódi és Fekete, 2008) egyaránt meghatározták/meghatározzák a kistelepülési iskolák helyzetét.

Országos szinten 2011-ben átlagosan 10 százalékponttal volt kevesebb alapfokú közoktatási intézmény a 2005-ös adatokhoz viszonyítva (vö. 2. táblázat).

2. táblázat. Az általános iskolák számának változása területi megoszlás szerint (2005, 2011)<sup>13</sup>

Időszak	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld	Intézmények száma összesen
2005	704	422	448	424	591	554	471	3614
2011	677	386	385	370	518	507	409	3252
Változás (százalékpont)	-3,83	-8,53	-14,06	-12,74	-12,35	-8,48	-13,16	-10,01

Adatforrás: KSH

Ha a régiók szerinti megoszlást is figyelembe vesszük, látható, hogy a változás mértéke megközelíti a 15 százalékpontot, különösen a nyugati-dunántúli és a déli országrészekben. Mindemelllett az elmúlt évtizedekben, sok régióban a régi paraszti társadalmak helyébe új roma közösségek költöztek/költöznek, s e szukcesszió „... különösen látványos a román, az ukrán, és a kelet-szlovák államhatárokat érintő, vagy annak térségeiben elhelyezkedő településeken.” (Bódi és Fekete, 2008. 75.)

Nehezítik a kistelepülési „létet” maguk az iskolát választó pozícióban lévő szülők, valamint a népszerű, de létszám-kényszerhelyzetben lévő nagyobb települések iskolái is. Különösen érvényesülhet ez akkor, ha az intézmények tekintetében túlkínálat van, és azok létszámhiányukat a környező településekről igyekeznek pótolni. A kis tanulólétszám miatt osztatlan osztályokkal működő iskolákban az oktatás színvonala szükségképpen alacsonyabb, a szaktanárok biztosítása állandósult probléma, így a minőségibb oktatás reményében is több (kis)gyermek „kényszerül” ingázni. Sok kistelepülésen nincs munkalehetőség, így a szülő ingázik (mivel a családok gazdasági helyzete nem teszi lehetővé a költözést), s vele együtt a gyermek is („kényszerítve” őt is az ingázásra), hiszen a közoktatási intézmények „nyitva tartása” nem vagy nehezen

<sup>12</sup> Forray R. Katalin (1998) kiemelte, hogy a kisiskola nem csak része a helyi társadalomnak, hanem része a társadalmi környezetnek is. A kisiskola fontos tényező a kistelepülés fejlődésében.

<sup>13</sup> A KSH tájékoztatási adatbázisa (főbb közoktatási adatok 2005-2011) alapján saját szerkesztés.

egyeztethető össze a szülő munkarendjével és/vagy azzal együtt járó utazással töltött idővel (az intézményi működési rendet mindezek ellenére nem változtatnám meg!). Annak ellenére, hogy a városokban jelentősen csökkent az általános iskoláskorú népesség aránya,<sup>14</sup> az intézmények zömét mégis a községekben zárták be (Bódi és Fekete, 2008).

Bizonyos településeken, ahol a roma kisebbség jelentősen felülreprezentált, az a nem roma gyermekek elvándorlásához vezet. Az ilyen jellegű „elvándorlást” semmilyen pedagógiai innováció nem tudja megállítani, könnyen válik így a köznevelési intézmény szegregálttá. A déli (Zolnay, 2008), valamint az északi és a keleti országrészben is egyre több helyütt jelennek meg a szegregált települések, s ezzel együtt a szegregált óvodák és/vagy alsó tagozatos iskolák.

Napjainkban (2013) az általános iskolák központosítása mellett a kistérségi társulások<sup>15</sup> és az általános művelődési központok szükségszerű átalakulása, illetve megszűnése okoz – a fenntartáson túlmenő – helyi szintű problémahelyzeteket. Az egyes társulások különböző feladatokat végeztek – ezt többek között meghatározta az adott település földrajzi elhelyezkedése és gazdasági teljesítőképessége –, de a legtöbb társulás szociális és gyermekjóléti feladatokat, valamint nevelési-oktatási fenntartói tevékenységet is ellátott. Az úgynevezett vegyes profilú általános művelődési központok sokhelyütt felbomlottak – a fenntartói „szétválások” miatt –, a korábbi intézményegységek önálló intézményekként működnek tovább.

Egy 2004-ben végezett óvodai vizsgálat során (227 településen) azt tapasztalták, hogy több mint 40 százalékában a megfelelő óvodáztatás egyik legfőbb akadályként nevezték meg a *szülők krónikus pénzhányát* (Havas és Liskó, 2005). Bár a pénzügyi támogatás csak része lehet egy átfogóbb (és nem kizárólag anyag jellegű!) rendszer működtetésének, de 2008-tól a jogalkotó törvénymódosításokkal is törekszik arra, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek minél több ideig, lehetőség szerint háromtól hat éves korig óvodába járjon.

---

<sup>14</sup> Az elmúlt több mint 20 évben (1990-2012 közötti időszak) míg az óvodai nevelésben részt vevő gyermekek száma jelentős mértékben nem csökkent, addig az általános iskolai tanulók létszáma fokozatos (bár nem egyenletes) csökkenést mutat (vö. 3. számú melléklet). Az óvodások létszámának növekedését azonban nem indokolja a születésszámok változása, hiszen ezen a téren 2001-től dinamikus csökkenés mutatható ki (vö. 4. számú melléklet).

<sup>15</sup> Magyarország helyi önkormányzatairól szóló 2011. évi CLXXXIX. törvényének a IV. fejezet rendelkezik az önkormányzatok társulásának szabályairól. Ennek alapján a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló 2004. évi CVII. törvény 2013. január 1. napjától hatályát veszítette (2012. december 31-ig 173 kistérség működött).

Az esélyegyenlőség biztosításának a közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról szóló 2008. évi XXXI. törvény egyrészt a többször módosított közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Kt.) 13.§-át kiegészítette a (7) bekezdéssel. E szerint „*a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek szülőjét megilleti az a jog, hogy gyermeke óvodába járatásához - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint - anyagi támogatást kapjon,<sup>16</sup> feltéve, hogy gyermekét legkésőbb a negyedik életévében beírattja az óvodába*”. Másrészt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (a továbbiakban: Gyvt.) más mellett a 20/c.§-sal is kiegészült. Ennek értelmében az *óvodáztatási támogatás*<sup>17</sup> folyósításának kritériuma: a szülő/gondviselő gondoskodik a gyermek rendszeres óvodába járásáról.

A családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvényt, valamint a Gyvt.-t a tankötelezettség teljesítésével összefüggésben módosító 2010. évi LXVI. törvény – 2010. augusztus 30-ai hatállyal – bevezette az *iskoláztatási támogatás* jogintézményét. Ennek értelmében „*a gyermek nevelésével, iskoláztatásával járó költségekhez az állam havi rendszerességgel járó nevelési ellátást vagy iskoláztatási támogatást (a továbbiakban együtt: családi pótlékot) nyújt.*” [6.§ (1)]<sup>18</sup>

Az OECD országjelentés ajánlásaiban az *egységes életkor* megállapítási javaslatát olvashatjuk az iskolakezdésre a „*testi, értelmi és érzelmi felkészültség*” vizsgálatán alapuló továbblépés helyett (*Hoffman, Ferreira, Levin és Field, 2006*). A dokumentum nem magyarázza kellően ezt az ajánlást, mindössze megjegyzi, hogy egyrészt a hazai iskolakezdési gyakorlat eltér a legtöbb OECD országtól, másrészt úgy vélik, hogy a beiskolázás szubjektív alapokon történik hazánkban. *Kende Anna és Illés Anikó* (2007) rámutattak arra, hogy a *rugalmas iskolakezdés* lehetősége tovább mélyítheti az egyéni életutak közötti egyenlőtlenséget, mindemellett azonban meg kell jegyezni, hogy kompenzáló jelleggel is bír, ha az egyéni sajátosságokhoz

---

<sup>16</sup> A helyi önkormányzat rendeletben előírhatja, hogy a pénzbeli támogatás helyett a természetbeni támogatás kerüljön kiadásra.

<sup>17</sup> Lényege, hogy az óvodáztatási támogatásra jogosult szülőnek gondoskodnia kell arról, hogy a gyermek egy óvodai nyitvatartási napon legalább 6 órát az óvodában tartózkodjon, valamint az igazolt és az igazolatlanul mulasztott napok száma együttesen ne haladja meg a munkanapokra eső óvodai nevelési napok 25 százalékát. A mulasztásból 10 napot július-augusztus hónapokban a 25 százalék megállapításánál figyelmen kívül kell hagyni.

<sup>18</sup> A tankötelezettség mulasztása esetén határozatlan időre e támogatás folyósítása felfüggeszthető, valamint a családi pótlék természetbeni formában történő nyújtásáról határozhat a települési önkormányzat jegyzője.



alkalmazkodva, a gyermek számára megfelelőbb (vagy a legmegfelelőbb) általános iskolát kiválasztva történik a késleltetett beiskolázás.

Belépve az iskolába (az osztályterembe) maguk az *alkalmazott munkaformák, szervezési módok* is teret engednek ahhoz, hogy a gyermek átélhesse – kezdetben talán még kevésbé tudatosan, aztán egyre inkább „kihangosítva” érzéseit –, hogy a lehetőségek nem mindenkinek adóttak, illetve, hogy az ahhoz való hozzáférés sokak számára korlátokkal elzárt vagy gáttakkal nehezített.

A frontális munkaforma, az egyénre szabottságot oly sokszor figyelmen kívül hagyó feladatadási gyakorlat, az értékelés számokkal, százalékokkal mérhető tudásra irányítottága, és sorolhatnánk, mind-mind túldimenzionálják az amúgy is meglévő különbözőségeket.<sup>19</sup>

A *pedagógiai értékelés* kapcsán fontosnak tartom kiemelni, hogy a szöveges értékelés segíthetné, módot teremthetne az egyéni különbségek értéként való nevesítésére. Miután azonban – többek között az adminisztráció sokaságára hivatkozva – „támadták” a *szöveges értékelést*,<sup>20</sup> gyorsan „feltalálták” ennek rutinját is. Elkészültek az előre „megírt” szöveges értékelések, ahol csak alá kellett húzni az éppen relevánsnak vélt szót, kifejezést. Ezt jelentené a szöveges értékelés?

Tény, hogy az iskolai követelmények azonosak minden gyermek számára, teljesíteni kell, a továbblépés ismeretbeli feltételekhez kötött. Az osztályozás azonban nem biztosítja az értelmi képességek differenciált jellemzését, s nem tud számos adottságot reprezentálni. Nem tudjuk jegyekkel kifejezni a segítőkészséget, a szociális érzékenységet ugyanúgy, mint ahogy a gondolkodás eredetiségét vagy önállóságát sem. Arról nem is szólva, hogy az értékelés formája, módja, tartalma milyen hatást gyakorol a gyermek önmagáról kialakított képére, s milyen módon deformálhatja az egyéni életút alakulását. Bár „*az iskolai beválás nem korrelál az életben való beválással!*” (Vekerdy, 2004b. 5.), az iskolai lemorzsolódásnak oka lehet a gyenge tanulmányi eredmény.

Magasabb évfolyamra az a tanuló léphet, aki sikeresen teljesítette az előírt tanulmányi követelményeket. Véleményem szerint a *buktatás* nem oldja meg a gyermekek lemaradásának problémáját, az alsó tagozatos évismétlés helyett az óvodai

---

<sup>19</sup> A „felsőoktatásban való sikeres bekerülés” erőteljes preferálásának megjelenése tapasztalható azáltal, hogy már az alsó tagozatban számos, úgynevezett „fejlesztő-versenyek” során mérik egymáshoz (!) a gyermekeket, így ösztönözve őket jobb és mérhető teljesítményre.

<sup>20</sup> Az oktatáspolitikai irányítók – szakmai álláspontjukat érvényesítve – a 2010/2011-es tanítási évben ismét bevezették az érdemjegy alapú értékelést már az alapfokú oktatás bevezető szakaszától kezdődően, újra legitimálva a buktatást. A szöveges értékelés ismét „csak” választható.

nevelés során megvalósuló fejlesztő nevelőmunka, vagy az alsó tagozatos fejlesztő nevelés-oktatás (melynek formája lehet az iskolaotthonos rendszer) módszertanilag hatékonyabb megoldást jelentene, természetesen kizárólag a megfelelő szakmai, személyi és infrastrukturális erőforrások megteremtése mellett.

A fentiek átgondolása után megfogalmazható, hogy számos diszkriminációs indikátor veszélyezteti az óvodások és a kisiskolások méltányos „intézményi életét”.

## **2.2. A méltányosság elvének érvényesülését befolyásoló tényezők**

Az *intézményfenntartó* kiléte több szempontból is fontos. Alapvetően azonban le kell szögezni, hogy a megfelelő állami szerepvállalás és az ezzel szorosan összefüggő *finanszírozás* elengedhetetlen feltétele annak, hogy minden gyermek egyformán hozzájuthasson jó színvonalú napközbeni ellátáshoz, és hogy a szülők különböző szolgáltatások közül ténylegesen választhassanak. A kisgyermek „ügye” az egész társadalom „ügye” és minden időben jövedelmező befektetés. Bizonyított tény, hogy a mindenki számára hozzáférhető, minőségi kisgyermekkorai nevelésbe történő befektetés megtérül, még a „kidobott összegnek” tűnő is.

1989 után a közoktatási rendszer szerves részét képező óvodák és általános iskolák állami kezelésből a helyi önkormányzatok fenntartásába kerültek, melyet a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény írt elő és szabályozott. Az adott önkormányzat saját maga döntött, milyen módon gondoskodik a feladatellátásról.<sup>21</sup>

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Nkt.) értelmében a köznevelés rendszerének irányítása részben (!) centralizálttá vált, az önkormányzati kezelésben lévő közoktatási intézmények jelentős része 2013. január 1-től állami irányítás alá került – az óvoda kivételével, azonban a települési önkormányzatok köznevelési szerződés keretében is vállalhatták az intézmények működtetését [Nkt. 74-76.§], azok további fenntartását. A nehéz gazdasági helyzetben lévő önkormányzatok számára a legtöbb esetben nem képezte mérlegelés tárgyát, hogy vállalják-e továbbra is a fenntartói feladatokat, hiszen azok átadása számukra mindenképpen költségkímélő megoldást jelentett.

---

<sup>21</sup> Bár a hátrányos helyzetű gyermek után emelt normatív támogatást nyújtott az állam, mindemellett a fenntartókra bízta az adott intézmények költségvetését. A tapasztalat sajnos azt mutatja, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek után kapott „plusz” normatíva gyakorta elveszett a fenntartói és/vagy az iskolai büdzsében.

Adódik a kérdés, hogy az állam milyen mértékben képes figyelembe venni a helyi szintek közötti markáns különbségeket, mérlegelni a sajátos földrajzi, gazdasági helyzeteket (már ha ez fenntartói célként fogalmazódik meg egy egységesítésre törekvő kormányzati politikában). Mindezek mellett kiemelném, hogy az előre nem látható vagy gyors helyi beavatkozást igénylő lépések gördülékeny kivitelezése – mely véleményem szerint a hatékony intézményműködés egyik „záloga” – mindenképpen logisztikai kihívás az állam számára.

Az önkormányzati fenntartásban maradó óvodák számára továbbra is nehézséget jelenthet, hogy az állam a közfeladatokat normatív módon finanszírozza.<sup>22</sup> A „szabad felhasználásból” eredő anomáliák leginkább a kisebb településeken okozhatnak problémákat, jöhetnek létre úgynevezett vákuumintézmények,<sup>23</sup> de nem mentes ettől a (nagy)városi önkormányzat sem. A közoktatás alapfeladat, de ellátásának minősége nincs szabályozva, így nagyon fontos, hogy a kistépülések esetében döntést hozó önkormányzati apparátus milyen mértékben elkötelezett a helyi érdekek támogatását illetően (ezt jelentős mértékben befolyásolja például az, hogy az adott településen élnek-e az önkormányzati képviselők; van-e iskoláskorú és/vagy pedagógus hozzátartozójuk). Talán a pedagógiai ellenőrzési-értékelési rendszer ezt a hiátust (is) képes lesz áthidalni.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy minden gyermek érdekében, a gyermekjóléti és gyermekvédelmi rendszernek mindenképpen felül kell vizsgálnia a *jelzőrendszer* működését, mert a hatékony gyakorlati munkát jelentősen gátolja az a tény, hogy a segítő szakemberekkel csak a már kialakult problémahelyzet esetén találkozhatnak az érintettek (gyermekek és/vagy szülők), holott a prevenció, illetve a korai „beavatkozás” hatékonyabb. Vélhetően a Gyvt. tervezett módosítása az Nkt. és a Gyvt. összhangjának megteremtésén túl az időközben felmerült szakmai kérdésekre is szabályozott kereteket nyújt.

*A világnézetileg semleges nevelés-oktatás* garantálása az egyre növekvő számú egyházi intézmények kapcsán bizonyos településeken korlátozottan érvényesíthetővé vált. Az egyházi óvodák, illetve általános iskolák száma 2005 és 2011 között közel

---

<sup>22</sup> Így az adott település – a helyi fejlesztési prioritásnak, avagy más fenntartói érdekeknek megfelelően – saját hatáskörében átcsoportosíthatja az állam által folyósított pénzügyi forrásokat.

<sup>23</sup> Zolnay János (2008) azon településeket nevezi vákuumfalvaknak, ahol a települési önkormányzat ellenérdekelt az iskola működésében, így „létrehozva” a vákuumiskolákat.

megduplázódott,<sup>24</sup> ami konkrét számokban ugyan nem jelentős, de ha a területi megoszlást figyeljük, akkor lényeges eltérést tapasztalunk. Az egyházi fenntartású intézmények számának jelentős növekedését két nagyobb területi egység esetén láthatjuk, a nyugati és a keleti országhatárok mentén fekvő megyékben: a Nyugat-Dunántúlon és a Dél-Dunántúlon, valamint Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön, a többi területen csak minimális változás tapasztalható.<sup>25</sup>

A gyermek szempontjából a méltányosságot alapvetően „gyengíti” az óvodapedagógusi és a tanítói *hivatás elnőiesedése*, melyet a férfiak szakmában való esetenként túlzó támogatása – tapasztalatom szerint ez érvényesülhet a felsőoktatási felvételi alkalmassági vizsgálat, a főiskolai képzés, vagy később az elhelyezkedés során is – nem a szükséges módon segíti a kialakult kedvezőtlen helyzetet. A pálya elnőiesedése egyfajta nemek szerinti diszkriminációt eredményez, mely kapcsán más-más helyzetekben ugyan, de mindkét nemnek hátrányt kell elviselnie.

Tény, hogy a *pedagóguspálya presztízsének* alacsony szintje az oktatás minden fokán jelen van, az elnőiesedést, különös tekintettel a kisgyermekek nevelésének-oktatásának szintjén, társadalmi megbecsültség és anyagi elismertség által vonzóbbá lehetne tenni. A karrierlehetőség valóban szűken szabott „mezsgye”, sok területen nem mutatható ki az oktatásban. A versenyszférában oly fontos sikerkritériumok egyike ez, mely egy hivatás kapcsán, s ez különösen igaz a pedagógusra, nem tekinthető alapfeltételnek. Sokkal inkább az innováció, mely megfelelő szintű anyagi és erkölcsi támogatottsággal ösztönözve az oktatás minőségének javulását eredményezhetné.

Az intézményfenntartás „szétválasztása”, a finanszírozási problémák, az óvodapedagógusi és a tanítói pálya alacsony presztízse és ebből eredően az iskola előtti nevelés, valamint az elemi oktatás *ingadozó szakmai színvonala* is okozhat némi fejtörést az oktatásirányítási szakpolitika számára (talán ennek enyhítését a pedagógiai-szakmai ellenőrzési rendszer bevezetése bizonyos mértékben majd szolgálja).

A gyermek számára a diszkrimináció egyik megjelenési formája lehet az, ahogyan vele a *pedagógusok kommunikálnak*. Ez adódhat nyelvi nehézségekből, de

---

<sup>24</sup> A 2005 és 2011 közötti időszakban az egyházi fenntartású óvodák száma 133-ról 207-re, míg az egyházi fenntartású általános iskolák számra - szintén e kiemelt időszakban - 180-ról 281-re emelkedett. Az egyházi fenntartású intézmények számának növekedése, mely az óvoda és az általános iskola esetében több mint 50 százalékos fenntartói „többletjelenlétet” mutat, ami különösen akkor jelentős, ha emellett azt is figyelembe vesszük, hogy az említett időszakban országos szinten az óvodák és az iskolák száma egyaránt csökkent, az előbbi 4526 intézményről 4336-ra, míg utóbbiak 3614-ről 3252-re. *Forrás: KSH*

<sup>25</sup> A helyhatóságoknak 2012. május 31-ig kellett nyilatkozniuk arról, hogy a köz(oktatási)nevelési intézményeket (kivéve az óvodát) egyházi, esetleg alapítványi működtetésbe adják-e az intézményeiket, továbbra is fenntartják azokat, vagy 2013. januárjától esetleg átengedik az államnak.

okozhatja a szociális elfogadás hiánya is. Az előbbi megfelelő szakmai tájékozottsággal, felkészültséggel „orvosolható”; az utóbbi tényezőt pedig kizárnám, mivel ennek érvényesülése, azaz az előítélet, már pedagógusi etikai normát sértene.

Egy befogadó társadalomban a sajátos szükségletet igénylő embereket érintő intézkedések alapja jogaik elismerése, védelme és a diszkriminációmentesség. A magyar pedagógiai gyakorlatban régóta gondot okoz az egyéni fejlettségbeli különbségekből, szociális helyzetből adódó másság kezelése. Az elkülönített oktatási formák megléte szükségszerűen önmagában hordozta a szegregációt. A gyermeknek így kevesebb lehetősége adódott, hogy megtanulja az együtt és egymásra figyelve élest.

Az 1980-as években jelent meg az európai gyakorlatban az *együttnevelés* megszervezése, mely aztán lassan a hazai elméleti pedagógiában is tért nyert. Egyre inkább pedagógiai célként jelent meg a hátrányok csökkentése és az egyenlő esélyek megteremtése az intézményes nevelés-oktatás folyamatában. A Kt. már 1993-ban tartalmazta az együttnevelés lehetőségét, törvényi háttérrel nyújtott az integrált nevelési gyakorlat kialakításához, azonban az integráció feltételeit nem rögzítette. A szakmai és általános szóhasználatban lassan váltotta fel a „fogyatékos” kifejezést a „sajátos nevelési igényű” gyermek, tanuló megfogalmazás, mely utóbbi szóhasználatot a Kt. 2004-es módosítása alkalmazta először [Kt. 120.§ (1)].

Számos óvoda gyakorlatát megismerve azt tapasztaltam, hogy azokban nagyon eltérő hatásfokkal valósult meg az integrált nevelés. Sok esetben elmondható, hogy nem maga a befogadó nevelés a kérdés, hanem az annak megvalósításához elengedhetetlen feltételek biztosítása.

Az integráció az együttnevelés feltételeinek megteremtése során kívánja megőrizni az egyéni sajátosságokat, míg az inklúzió egy befogadó pedagógiai környezet kialakítására törekszik a sokszínűség alaptételezéséből kiindulva. Az integráció megteremti a lehetőséget, az inklúzió megerősíti a különbözőség egyenjogúságát, s mindez „életre” hívhatja a multikulturális nevelést-oktatást, nagyobb teret engedve a méltányosság érvényesülésének. Tapasztalatom azt mutatja, hogy a befogadó óvodai nevelés enyhítheti a korai szegregációt abban az esetben, ha az mindenki számára elérhető, illetve ha az oktatásirányítás kellőképpen előkészíti és támogatja a megvalósítást.

Az óvodai nevelés mellett az alapfokú iskoláztatás intézményeiben is a speciális nevelési igényű gyermek érezhette, és sajnos érezheti továbbra is – néhány kivételtől eltekintve – diszkriminatívnak a hazai gyakorlatot. A sajátos nevelési igényű tanulók

intézményen belüli szegregált nevelésével-oktatásával szemben még a szegregált intézmény is jobb esélyegyenlőséget kínál. Ugyanígy a tehetséges gyermekek számára sem minden régióban biztosítottak az egyéni továbbhaladás feltételei.<sup>26</sup> Mindemellett megállapítható, hogy a „*kisgyermekkortól folyamatosan meglévő általánosan fejlesztő óvodai és iskolai környezet által előzhető meg a hátrányos helyzetű tehetségek lemaradása, (...).*” (Gyarmathy, 2013. 93.)

A helyzet megoldása túlmutat a törvényerejű szabályozáson, az elvi támogatottságon; a köznevelési rendszer az úgynevezett „*jó gyakorlat*” kialakításával növelheti a méltányosság érvényesülését.

A befogadó nevelés-oktatás egyik alapfeltétele a szakember, aki a sérülésnek megfelelő fejlesztést tudja biztosítani a gyermek számára. Így elengedhetetlen, hogy az alapellátáshoz tartozó foglalkoztatás finanszírozását az állam garantálja.

Ha csupán e néhány, a fentiekben kiragadott példát átgondoljuk, megjegyezhető, hogy a különbségekből és az egyenlőtlenségekből eredeztethető hátrányokat a nevelés-oktatás folyamata már a kezdetektől hordozza, továbbá nemcsak felerősíti a már meglévőket, hanem újakat is lépten-nyomon létrehoz.

A méltányosság elvének érvényesülését, az iskola előtti nevelés, valamint az alapfokú nevelés-oktatás időszakát országos szinten és legnagyobb mértékben befolyásoló tényezőket sorra véve végezetül meg kell említeni, hogy a pedagógia, mint tudományterület is nehezen bontogatja azt a szimbolikus falat, mely az elmélet és a gyakorlat, az iránymutatás és a megvalósítás között áll. S nem utolsó sorban ide kívánczok, hogy említést tegyék a pozitív diszkrimináció kérdésköréről.

A *pozitív diszkrimináció* célja a társadalmi egyenlőtlenségek intézményesített egyenlővé tétele. Nem gondolom, hogy a negatív előjelű diszkrimináció oldása, megszüntetése a pozitív előjelű diszkriminációval érhető el. Az egyenlőtlenség csökkentése bizonyos csoportok, rétegek esélyeinek „túlzott” növelésével nem oldható meg. Csak és kizárólagosan az óvoda és az iskola nem tehető felelőssé a társadalmi egyenlőtlenségekért, azonban nem szabad lebecsülni az intézményes nevelés kompenzációs lehetőségét (attól függetlenül, hogy ez a funkció mennyire működik hatékonyan a mindennapi gyakorlatban).

---

<sup>26</sup> Jelentős elmozdulásnak tekinthető a Nemzeti Tehetség Program, melynek hivatalos elektronikus felülete: <http://geniuszportal.hu/> (2013.08.01.) A program keretében országsszerte számos úgynevezett tehetségpont jött létre, azonban megállapítható, hogy ezek a hátrányos régiókban alulreprezentáltak.

## 2.3. Összegzés

Az OECD jelentés 8. ajánlásában megfogalmazott állásfoglalás értelmében kiemelten fontos, hogy az oktatási rendszer mindenki számára biztosítson jó oktatást, kapjon elsőbbséget a kisgyermekkorai ellátás és az alapfokú iskolázás (Field és mtsai, 2007).

A hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek eredményesebb iskoláztatásának elengedhetetlen feltétele *a teljes idejű, rendszeres óvodába járás* (Havas, 2004; Vágó, 2005); így ha a három éves kortól kötelező óvodába járás bevezetése nyomán a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermekek megfelelő minőségű, rendszeres, a gyermek lakóhelyén biztosított óvodai ellátásban vesznek részt, jelentős mértékben javulhat a méltányosság elvének érvényesülése. Regionálisan e korábbi területtől ugyan eltérő településeken, körzetekben, de bizonyára „nyertesei” lesznek a 3 éves kortól kötelező óvodáztatásnak azok a gyermekek is, akik bölcsődei nevelésben való részvételt követően – helyhiány miatt – egy, avagy két évet kényszerűen „kihagyva” kapcsolódhattak be újra az intézményes nevelésbe.

A jó minőségű, eredményes nevelés-oktatás nem nélkülözheti a méltányosság elvének megvalósulását a kisgyermekkorai ellátás és az alapfokú iskolázás kezdő szakaszában sem. Az igazságos és befogadó nevelés-oktatás az egyik leghatásosabb eszköz a társadalom egyenlőbbé és méltányosabbá tételéhez (Field és mtsai, 2007).

*Az oktatás méltányosságán egy olyan oktatási környezetet értünk, ahol nem a sztereotípiák, az egyoldalú elvárások és a diszkriminációs hatások befolyásolják az egyéni döntést (Radó, 2007), ahol biztosított az egyenlő hozzáférés lehetősége, azonosak az esélyek mindenki számára. Azonban „a közoktatási szegregációs mérések alapvető problémája, hogy mihez viszonyítva határozzuk meg a célcsoporthoz tartozó tanulók elkülönültségének mértékét.” (Zolnay, 2007. 213.)*

Az egyéni adottságokat nem egyenlíthetjük ki, de nem is lehet cél ezeknek a különbségeknek a megszüntetése. A szelekció egyféleképpen a születéskor kezdődik, az adott élethelyzeteket nem lehet célunk „egységesíteni”, ez utópia. Mivel emellett a korai szelekció a kisgyermekkorai gondozáshoz való egyenlőtlen hozzájutásban érvényesülő különbségekkel magyarázható (Hoffman és mtsai, 2006), ezen a kisgyermekkorai nevelés-oktatás intézményi struktúrája jelentősen változtatható, ha azok mindegyikéhez minden gyermek azonos feltételekkel hozzáférhet. Továbbá úgy vélem, hogy az individuális előnyök és hátrányok erőteljesebben „érzékeltetők” az intézmények közötti

átmenet során, ugyanakkor viszont a méltányosság elvének érvényesítése segíthetné a zökkenőmentesebb váltást.

*A méltányos pedagógiai környezet megteremtésére* való törekvés kapcsán nem közömbös figyelembe venni, hogy szoros összefüggés mutatható ki az intézmények szakmai, infrastrukturális ellátottsága és az odajáró gyermekek társadalmi státusza között (Kertesi és Kézdi, 2005a). A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral (a továbbiakban: BTM zavar) küzdő és a sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) tanulók beiskolázási „gyakorlata” (Józsa és Hricsovinyi, 2011); az etnikai szegregáció növekedése<sup>27</sup> (Kertesi és Kézdi, 2009), valamint a hátrányos helyzetű tanulók „eloszlása” az egyes iskolakörzetek között markáns eltéréseket mutat, e különbségeket pedig a szabad iskolaválasztás felerősíti (Józsa és Hricsovinyi, 2011).

*Létezhet olyan társadalmi „állapot”, mely minden individuumnak közel azonos, egyenlőnek mondható lehetőségeket nyújt?* Véleményem szerint egy méltányos társadalom, s benne a méltányos pedagógiai környezet megteremtése, nem hipotetikus, hanem sokkal inkább egy létrehozható, kívánatos berendezkedés. Az, hogy milyen lehetőségeink adódnak a kisgyermekkori nevelés-oktatás intézményeiben a méltányosság elvének érvényesítésére, érvényesülésére nagymértékben függ attól, hogyan valósult, illetve valósul meg a méltányosság-konszenzus mindenkor (át)alakuló társadalmunkban.

---

<sup>27</sup> Míg iskolázottság tekintetében a magyar társadalomban jelentős felfelé mobilitás figyelhető meg, addig kimutatható a romák átlaghoz képest nagyon alacsony iskolázottsága, és a mobilitás teljes hiánya (Gábos és Szivós, 2008).



### 3. A kisgyermekkorú intézménytípusok történeti áttekintése – az intézményváltás tükrében

Minden történelmi korszakban visszaigazolódni látszik, hogy az életkorok pedagógiájának, így az intézmények közti átmenet problematikájának is, messzire nyúlnak a neveléstörténeti gyökerei. Mivel azonban e kérdéskör az egyes történeti korban különböző hangsúllyal jelent meg, így áttekintésem során óhatatlanul bizonyos időszakokat részletekbe menőbben mutatok be.

Célom, hogy a kisgyermekkorú – nem az egyetlen, de jelenleg (2013) a legtöbb gyermeket érintő – intézményváltás kérdésköre kerüljön az intézménytípus-történeti áttekintés középpontjába. Az iskolás kor előtti és az alapfokú iskoláztatás történetének kronológiai vonalán haladva, *a neveléstörténeti források leíró elemzése és értelmezése által*, igyekeztem megragadni az óvodából az iskolába történő átmenetet markánsan befolyásoló momentumokat, melyekhez természetes módon kapcsolódik több helyütt a pedagógusképzés egyes jelentős, ezen átmenet szempontjából meghatározó, változása.

#### 3.1. A kezdetek

A 19. század eleji Magyarország még nem volt felkészülve a korszerű eszmék és az ország általános fejlődését szorgalmazó intézkedések maradéktalan befogadására és támogatására,<sup>28</sup> amikor is *Korompai gr. Brunswick (Brunszvik) Teréz* megalapította Budán *első óvodáját* (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2001). Az első magyar óvoda<sup>29</sup> „pedagógiai szellemi” példaadójának *Johann Heinrich Pestalozzi*<sup>30</sup> tekinthető, maga az „óvoda, mint intézményforma” eszméje *Samuel Wilderspintől*<sup>31</sup> ered.

A grófnő „... Angliában megismerkedett Wilderspinnerrel és másokkal: de legnagyobb befolyást kétségkívül Svájc, sőt Európa akkori legnagyobb nevelője

---

<sup>28</sup> „...a reformoknak nagy ellenségei voltak még közművelődési téren is és hagyományilag fennmaradt I. Ferencz császárnak ama mondása, hogy a népnek nem fejlesztésre, hanem engedelmisségben megtartására kell törekedni.” (P. Szathmáry, 1887. 27.)

<sup>29</sup> Az első magyarországi óvoda egyben Közép-Európa első óvodája is.

<sup>30</sup> *Johann Heinrich Pestalozzi* Yverdon-i intézete 1805 és 1824 között működött, hamar ismertté vált, és a legkülönbözőbb országokból érkeztek érdeklődő látogatók, hogy betekintést nyerjenek didaktikai szemléletébe és oktatásszervezésébe.

<sup>31</sup> *Samuel Wilderspin* óvodája a fizikai, intellektuális és erkölcsi fejlődést támogatta. Az intézmény 1819-ben Londonban nyílt meg, nevelői az egy és hét éves kor közötti gyermekekkel foglalkoztak.

*Pestalozzi gyakorolt reá, akit Yverdunban felkeresvén, több hetet töltött [ott]*<sup>32</sup>...” (P. Szathmáry, 1887. 25.)

Brunswick Teréz hazaérkezve maga mellé vett fiatal lányokat, akiket a gyermekek nevelésére oktatott, de első óvodavezetői férfiak voltak (Draskovits, 1940). A *kisgyermekiskola* (Kleinkinderschule) – mely 1828. június 1-jén nyitotta meg kapuját – célul tűzte ki, hogy a szegény sorsú emberek gyermekeinek kellő védelmet nyújtson. Az életkor kettő és hat év között mozgott (Draskovits, 1940), s a gyermekeket három korcsoportba osztották: öt-hat évesek (harmad osztálybeliek), négy-öt évesek (másod osztálybeliek) és kettő-négy évesek (első osztálybeliek).

A Wilderspin-féle rendszer „iskolás” jellege megnyilvánult az óvodában, a gyermekekkel tanító foglalkozott. Az óvodák a nevelés tartalmában, az alkalmazott módszerekben és a szervezeti formák tekintetében is sokban hasonlítottak az elemi iskolákhoz; alapvető tevékenységi forma a tanulás volt. Ebben az időben az óvodai nevelés módszertana még kidolgozatlan, a felszereléseket jobbra iskolai eszközök jelentették (fekete tábla, néhány szemléltető eszköz, egy-két térkép), játékszereket alig találhattunk volna. Maga a játék, mint tevékenységi forma is csak mellékes szerepet töltött be a tanulás mellett. Különös bútordarab volt azonban a kisedóvodákban az a kis ágy, mely az álmos gyermekek számára pihenésül szolgált, s méreteiben a három (korábban említett) korosztályhoz igazodott (Draskovits, 1940).

A hazai óvodai nevelés alapjait ugyancsak meghatározó Johann Heinrich Pestalozzi pedagógiai szemléletét illetően fontos hangsúlyozni, hogy bár Pestalozzi intézményalapításai során kiemelten foglalkozott a szegény sorsú gyermekkel, de összességében *a minden gyermek által elérhető általános nevelés* mellett szállt síkra. Ennek érdekében megpróbált olyan elveket, módszereket, egyszerű szabályokat kidolgozni, amelyet minden nevelő (legyen az szülő vagy pedagógus) érvényesíteni tudott.<sup>33</sup>

Később Brunswick Teréz közreműködött több vidéki, majd külföldi (ausztriai és bajorországi) óvoda alapításában is, sikertelenül próbálkozott viszont óvónőképző

---

<sup>32</sup> Beszűrés tőlem: G. Sz.

<sup>33</sup> A nevelés vonatkozásában Johann Heinrich Pestalozzi két egyetemes alapelvet írt le. A harmonikus nevelés alapelve, amelynek érvényesítése a gyermek teljes körű fejlődését biztosítja, valamint a fejlődés fokozatosságának alapelve, amely a nevelési módszerek és eszközök pontos egymásutániségének betartására vonatkozik. Ezeken kívül, mindenekelőtt az oktatás vonatkozásában számos ma is érvényes elvet statuált, ilyen például a szemléletesség, az aktív tanulás, valamint az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának fontossága.

létrehozásával (Kardos és Kelemen, 1996). Az első falusi kisdedóvó létrehozása Bezerédy Amália nevéhez fűződik (1836, Hidja-pusztá, Tolna megye).

1836. március 5-én létrejött a „Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület” óvodák<sup>34</sup> állításának és fenntartásának céljával. Az összejövotelt gr. Festetich Leó nyitotta meg, beszédében így indokolta a kisdedóvók állításának szükségszerűségét: „«... a nevelést közönségesen 7-ik esztendőben kezdjük; addig az Isten őrzé a kisdedet. Elveszett nevelésére nézve azon nevezetes idő, melynek első benyomásai a kisded lelkében, fejlődésére nézve örökre kitörölhetetlenek maradnak.»” (P. Szathmáry, 1887. 39.) A szervezet munkájának hatására – az óvodaállítást ellenző konzervatív megnyilatkozások ellenére (P. Szathmáry, 1887) – az óvodák száma 1848-ig közelítőleg 89-re emelkedett<sup>35</sup> (Kardos és Kelemen, 1996; Mészáros és mtsai, 2001; Vág, 1979). Az óvodák gyors elterjedését a célzott „népszerűsítés” mellett magyarázza az is, hogy a magyar nyelv terjesztésének és a nemzeti egység megteremtésének eszközét látták meg benne, így az óvoda-ügy mellé állt többek között Kossuth Lajos, Deák Ferenc, s kiemelkedő támogatóra talált gr. Festetich Leó és br. Wesselényi Miklós személyében, akik az elsők között hozták létre óvodát (P. Szathmáry, 1887; Draskovits, 1940).

Az Egyesület fő feladatának tekintette, hogy a szépen gyarapodó kisdedóvó intézetek számára megfelelő nevelőket képezzen, így szorgalmazták egy kisdedóvókat képző intézet felállítását (P. Szathmáry, 1887), s ebbéli szándékuk megvalósulásához az egész nemzet „vezéralakjait”<sup>36</sup> megszólították, támogatásukat kérve.

Az első kisdedóvóképző intézetet 1837-ben hozták létre Tolnán, ekkor még férfiakat képeztek – de immáron szervezett formában – óvodai nevelőkké. Jóval később, 1862-ben jelentek meg az első női növendékek az addigra már Pesten működő kisdedóvóképzőben.<sup>37</sup>

Az új pedagógusképzés az óvodát a magyar közoktatás egészébe beleágyazta, s egyik feladatául az iskolai tanulmányokra való felkészítést jelölte meg, azaz Wargha

---

<sup>34</sup> A kisdedóvók terjedésével együtt több megnevezéssel is illették az intézetet, a szóhasználat nem volt egységes, és az elnevezések körül is viták folytak. Leginkább használatban voltak a gyermekkert, az óvoda, az elenke, az alapnevelde és a Fröbel-kert fogalmak (P. Szathmáry, 1887).

<sup>35</sup> 1848-ban már nem nyílt újabb óvoda, viszont több megszűnt, és azért is tekinthető közelítőnek ez a számadat, mert az Egyesület sem tudott az adott korban minden adathoz hozzájutni. Ez utóbbira utal P. Szathmáry Károly is idézett tanulmányában (1887).

<sup>36</sup> Az Egyesület vidéki képviselőinek teljes névsora megtalálható P. Szathmáry Károly (1887) idézett munkájának 46. és 47. oldalán.

<sup>37</sup> 1843-ban költözött Pestre az intézet.

István – a képző korbeli igazgatójának – szavával az „értelemfejtést”.<sup>38</sup> Az óvodai foglalkozások iskolás jellege megmaradt ugyan, de helyt kapott a játék, valamint az óvodai foglalkozásoknak is játékos formában kellett folyniuk (Vág, 1979).

A Wargha-féle „mintaóvodában” az oktatás dominált, de játékosabb, cselekvést kiváltó módszerei a gyermekekhez közelebb álló, oldottabb légkört eredményezett. Utóda Ney Ferenc lett, aki az óvoda szerepét a közoktatási rendszerbe elhelyezve, megfogalmazta: „a' kiseddóvó intézet nem iskola; minélfogva annak feladata nem is valóságos tanítás: hanem inkább fejlesztése a' testi és lelki tehetségeknek és lépcsőzetes előkészítés a' valódi iskolákra.” (Ney, 1846. 6.) Ney Ferenc (1846) megjegyezte, hogy míg egyesek valóságos „tanodát”, addig mások csupán játékműhelyt látnak az óvodában: a középutat csak kevesen képesek eltalálni. Véleménye szerint a játék nem célja, hanem eszköze az óvodai nevelésnek, mivel „a' boldogítás elvénél fogva a' kiseddek idejöknek egy részét játékban töltik el; mert a' játék azon eleme a' gyermeki kornak, mellyben legkedvesebben időz.” (Ney, 1846. 9.) Továbbá kiemeli, hogy az óvodai nevelésben való részvétel nem csak a szegény sorsú gyerekek számára lenne kívánatos, mivel az óvoda a társakkal való együttlét örömét is biztosítja.

### 3.2. Az óvoda funkciójának meghatározása

Az óvoda és az iskola funkciójának definiálási törekvése felvetette az intézményváltás problémakörét. Ney Ferenc szerint „... célja az is a' kiseddóvó intézetnek: hogy a' gyermekkel megkedveltesse az iskola eszméjét, magát az iskolába járást, - úgy hogy a' későbbi, elemi vagy felsőbb tanítók szívesen járó és szívesen tanuló gyermekeket vehessenek át vezérletök alá.” (Ney, 1846. 8.) Továbbá a korai tanítás veszélyeire is felhívja a figyelmet: „... sokan azt hiszik, hogy annál többet fog tudni a' gyermek, minél korábban kezd el tanulni. (...) Vannak ugyan jobb tehetségű gyermekek, kik korábban is alkalmasak erre; de átalán véve igaz az: hogy a' gyermeket valóságos tanulásra 6-7 éves kora előtt fogni nem tanácsos.” (Ney, 1846. 11.)

Az 1848. július 20-24. között megrendezett Egyetemes Tanügyi Kongresszuson – az óvodával foglalkozó szakosztályi ülésen – az óvodapedagógia legfontosabb aktuális kérdéseit vitatták meg a jelenlévők. Állást foglaltak többek között az óvoda feladatának meghatározását illetően, mely nem a tanítás, hanem a szoktatás, a

---

<sup>38</sup> A „fejtés” kifejezés használata is tükrözi abbéli szemléletét, hogy az ismeretnyújtás a tanítás helyett az érzékszervi tapasztalás által valósuljon meg az óvodában.

képességek fejlesztése, és a gyermek érzelmi életének nevelése; s melyek eszközéül a szeretetteljes bánásmódot, a példát és az éneklést ajánlották (Kardos és Kelemen, 1996). „Az óvodát – szociális szerepét is hangsúlyozva – a köznevelési rendszer szerves részének tekintették, amelynek működése, fejlesztése nem csupán társadalmi, egyleti ügy, hanem állami feladat. Felvázolták a tanítóképzés és a vele összekapcsolódó óvóképzés gyökeres reformját is.” (Kelemen, 2008. 77.)

1873. január 26-án megalakult „Az országos magyar kisdédvő-egylet”, s a jelenlévők között már jócskán találunk az óvodaügy iránt elkötelezett előkelő hölgyeket. P. Szathmáry Károly a gyűlés programbeszédében – az egylet alapításának indokolása során jelzi: „... hát kitől várja a nemzet felkarolását egy ily nemes ügynek, ha nem az értelmiségtől, ha nem a női világtól?” (1887. 96.) Hamar megfogalmazódott, hogy „... az újonnan keletkeztetett kisdédvő-egyesület a régi terjesztő egylettel fuzionáljon” (P. Szathmáry, 1887. 113.). Így jött létre 1874-ben az „Országos kisdédvő-egyesület”,<sup>39</sup> mely az óvodák és a menedékházak terjesztése és támogatása mellett közbenjárt állami elemi iskolák építésének ügyében is (P. Szathmáry, 1887).

Az 1870-es, 1880-as években a vallási felekezetek és az orvosok ellenvetéseket fogalmaztak meg a kisdédvők állítását illetően. Bár a kisdédvőkben a gyermekek „... isteni félelemben és tiszteletben neveltetnek” (P. Szathmáry, 1887. 17.), az intézmények nem voltak felekezeti jellegűek, és ezt kifogásolták a lelkészek. P. Szathmáry Károly nem látta annak akadályát, hogy igény szerint bármely felekezet óvodát állítson, azonban a vallási nevelés véleménye szerint „... a 3-6 éves kisdéd elméleti fejlettség...” (1887. 17.) okán szükségtelen. Cáfolta továbbá a kisdédvők és menedékházak közegészségügyre káros hatását is, s megjegyezte: „... az orvos urak megnyugtathatják lelkiismeretüket azáltal, hogy ha hazafias és hivatalos kötelességökből kifolyólag a kisdédvő-intézeteket minél gyakrabban meglátogatják; ellenőrzik annak tisztaságát, szellőztetését és nagyobb mérvű ragályos betegségek esetében elrendelik annak szüneteltetését.” (P. Szathmáry, 1887. 20.) P. Szathmáry Károly (1887) az egészségügy fejlődése mellett a kisdédvő terjedésével<sup>40</sup> magyarázta az 1880-as évek első felében a kettő és hat év közötti kisdéd elhalálozási arányának észlelhető csökkenését.

---

<sup>39</sup> Az Egyesület 1916-ig működött (Kardos és Kelemen, 1996).

<sup>40</sup> A kisdédvők terjesztése mellett – az előbb említetten kívül – még további fontos okként említi meg a szerző az „államnyelv kérdését”.

1887-ben már 500 rendszeres kisdedóvó-intézet és 69 menedékház vagy nyári kisdedóvó létezett, melyek között voltak államiak, községiek, egyletiek, alapítványiak, magánjellegűek és egyháziak egyaránt (*P. Szathmáry*, 1887).

A 19. század végére vált egyre inkább gyakorlattá az *óvoda és az iskola határozott megkülönböztetése*. *Eötvös József* vallás- és közoktatási miniszter (1848, 1867-1871) szándéka az volt, hogy a közoktatási rendszer egészének egymásra épülő, összehangolt jogi szabályozása megvalósuljon. *Csáky Albin* korabeli kultuszminiszter (1888-1894) elképzelése szerint alulról kezdve kell felépíteni a közoktatás rendszerét. Az ebben a szellemiségben érlelődő 1891. évi kisdedóvásról szóló XV. törvénycikk az alábbiak szerint fogalmaz: „*1.§ A kisdedóvás feladata a 3-6 éves gyermekeket, egyfelől ápolás és gondozás által a szülők távollétében érhető veszélyektől óvni; másfelől rendre és tisztaságra szoktatás, valamint ügyességöknek, értelmüknek és kedélyüknek korukhoz mért fejlesztése által őket testi, szellemi és erkölcsi fejlődésükben elősegíteni. Az 1868. évi XXXVIII. t.-cz. által az elemi népiskolák főladataul megjelölt tanításnak a kisdedóvás körében helye nincs.*”

Az óvodának, mint kisgyermeknevelési intézménynek e törvényerejű ratifikálásával megkezdődött az *állami óvodahálózat kiépülése*, s ezzel párhuzamosan a közösségi és felekezeti óvodák száma is gyarapodott. Kötelezővé vált az óvodalátogatás ott, ahol a szülő vagy gyám „nem gondozta kellően” a gyermeket. Mindezek együttesen eredményezhették, hogy az óvodák száma több mint két és félszeresére nőtt 1891 és 1895 között (*Hermann*, 1965). Az 1891. évi törvény továbbá a kisdedóvás intézményeit – az óvodát, az állandó és ideiglenes menhelyeket – a népnevelési intézmények sorába emelte, rendelkezett az óvónők képzéséről (a felvétel feltételeiről, valamint a kötelező tárgyakról). Egyre inkább a női munkaerő alkalmazását szorgalmazták a kisdedóvás intézményeiben. Egyrészt azon meggyőződés miatt, miszerint a nők jobban értenek az adott korosztály gondozásához-neveléséhez; másrészt egyre inkább fontossá vált az is, hogy a nő képes legyen fenntartani önmagát.

A második Egyetemes Tanügyi Kongresszus (1896) a tanító-és kisdedóvóképzés egyesítéséről<sup>41</sup> döntött (*Mihályné, Pestiné és Szakácsné*, 1995).

A kisdedóvók az első világháború alatt is működtek. „*A háború által előidézett rendkívüli közállapotok megkívánják, hogy a kisdedóvók ezen a télen is megszakítás*

---

<sup>41</sup> A történelem során aztán többször felmerült, megfogalmazódott e két képzés szerves összekapcsolása, de a mai napig mind a képzési struktúrában, mind annak tartalmi vonatkozásában találunk az egymásra építettség mellett – természetesen – párhuzamokat, a képzési időtartam korabeli és jelenkori eltéréseinek ellenére is.

*nélkül működjenek és a felügyeletre szoruló gyermekeknek otthont biztosítsanak,(...) illetőleg elrendelem, hogy a rendszeresített téli egy havi szünet az 1916. évi január havában az állami és községi kisdedóvókban ne tartassék meg...*” - olvasható a vallás- és közoktatásügyi miniszter egyik rendelkezésében (idézi: Kardos és Kelemen, 1996. 80.). A Belügyminisztérium napközi otthonok létesítését szorgalmazta, így az óvodák mellett a fővárosban *óvodai napközi otthonokat* hoztak létre, hogy a szegény sorsú gyermekek számára a családi otthont pótolják, illetve már működő óvodákat is átszerveztek, bővítettek ezzel a funkcióval (Draskovits, 1940). Draskovits Pál azonban felhívta a figyelmet a napközi otthonos ellátás esetleges veszélyeire is. Az egyik problémának azt tekintette, hogy nem mindig azok veszik ezt a szolgáltatást igénybe, akik valóban rászorulnak. Másik, a szerző által mindenképpen ennél súlyosabb pedig annak a „lehetőségnek” a megteremtése, hogy „... a szülő a gyermeknevelés és ellátás gondjaitól nagyrészen megszabaduljon.” (Draskovits, 1940. 86.) Mindemellett a szerző pozitív diszkrimináció ellen való „figyelmeztetését” is felfedezhetjük, amikor megjegyzi, „... Vajjon, nem növi-e ki magát magasabb társadalmi osztályok szemében a napközi otthon 'proletár' nevelési intézménnyé? És ha így lesz, nem válik-e szükségessé egy u.n. 'úri-óvoda' felállítása? Mert ha az 'úri' gyermekek nem járnak majd óvodába, lehet, hogy ilyen irányú nevelés hiányában kevésbé neveltek lesznek.” (Draskovits, 1940. 86.)

Az első világháborút követően a kisdedóvó a köznevelés legalsó foka maradt, mely a gyermekeket hároméves korukban a családtól vette át és hatéves korukban az elemi iskolába bocsátotta tovább. „Az óvónő az anya munkáját folytatja, az anyát helyettesíti a nap bizonyos részében, kiegészíti a családi nevelés hiányait, igyekszik helyre hozni némely tévedéseit.” (Imre, 1928. 14.) A kisdedóvás kétségtelenül előkészítője volt ekkor is az elemi iskolának; ugyanakkor megfogalmazódott: „... nagyon veszedelmes tévedések uralkodnak abban a tekintetben, hogy ez az előkészítés mit jelent. Sokat írtak és beszéltek már ez ellen, mégis mindegyre hallunk affélét, hogy az óvoda az elemi iskola feladatára való tekintettel foglalkozzék a gyermekekkel. Ennek a következménye aztán egy s más olyan javaslat, hogy például jó lenne az elemi iskola anyagának némely részét az óvodában megkezdeni, ezzel az elemi iskola nehéz munkáját megkönnyíteni. Mindennek megvan a maga ideje és helye. A tanítás ideje az elemi iskolában kezdődik, a kisdedóvó a gyermek fejlődésének veszélyeztetése nélkül nem kezdheti meg a rendszeres tanítást.” (Imre, 1928. 15-16.)

Imre Sándor (1928) elutasította azt a felfogást, miszerint az óvodának az iskola elvárásai szerint kellene nevelőmunkáját szerveznie. Nézőpontja szerint az óvodának a gyermeket kell szem előtt tartania, akit hat éves koráig a családi nevelésből kiindulva, életkori sajátosságainak megfelelően kell fejlesztenie. Ha az óvoda mindent megtesz ennek érdekében, ha jól végzi saját feladatát, akkor ezzel megkönnyíti az iskola dolgát és eljuttatja a gyermeket arra a szintre, ami az iskolakezdéshez szükséges. A korszak másik neves pedagógiai képviselője, *Finánczy Ernő* is több művében megjegyezte, hogy az óvoda autonóm feladatkörű intézmény (*Sztrinkóné*, 1990).

A „*Magyar Kisdednevelés Vezérkönyvében*” (1928) olvashatunk a kisdedóvó és az iskola kapcsolatáról. *Angyal Malvin* felettébb szerencsésnek tartja, hogy „... a legtöbb óvodánk úgy a fővárosban, mint a vidéken, ha nem is egy épületben, de az elemi iskolák közelében van.”, továbbá kiemeli: „a gyermektanulmányi megállapítások szerint is az elemi iskola két osztályát a kisdedóvó közvetlen folytatásaképpen kellene venni és aszerint átszervezni.” (*Angyal*, 1928. 66.) A kisdedóvónak nem kötelessége az iskolát figyelembe venni, jegyzi meg a szerző, viszont kiemeli, hogy a tanítónak jól felfogott érdeke a kisdedóvók és az elemi iskolák közötti kapcsolat megteremtése, melynek célja nem más, mint az átmenet biztosítása. Ehhez elengedhetetlen, hogy legalább a hatodik évbe lépő kisgyermekről egyéni jellemlapot vezessenek az óvodában, s azt továbbítsák az iskolába. Fontos, hogy a tanítók ismerjék az óvodában végzett munkát, s azt folytassák.

„Az óvodát látogató gyermekek eddig két csoportra<sup>42</sup> voltak osztva... [Az óvoda és az iskola közötti]<sup>43</sup> kapcsolat érdekében azonban kíváncsi, hogy minden év március havától kezdve harmadik csoport alakíttassék: az iskolába lépő gyermekek csoportja.” (*Angyal*, 1928. 68.) *Angyal Malvin* (1928) erről az úgynevezett harmadik csoportról megjegyzi, hogy az ide tartozó gyermekeket fokozatosan az iskola külső rendjéhez kell szoktatni, továbbá el kell érni, hogy huzamosabb ideig nyugodtan viselkedjenek (az óvoda szabadságával szemben). Fontosnak véli, hogy az óvodában hetente beszélgetsenek az iskoláról, annak céljáról; a tanítóról és a tanulásról, valamint az írás, olvasás és számolás hasznáról, s a taneszközökről. Írásában a szerző az első osztályt vezető tanítót gyakoribb óvodalátogatásra ösztönzi, főként május és június hónapokban, hogy majd a tanév elején való találkozás a gyermek és a tanító között, mint „egy

---

<sup>42</sup> A kisebbek csoportjába tartoztak a három éves korútól a négy és fél évesig, a nagyobb gyermekek csoportjába a négy és fél évestől a hat éves korúakig.

<sup>43</sup> Beszúrás tőlem: G. Sz.



régebbi ismeretséget” jelenthessen. A beszélgetések, a látogatások, s összességében az óvoda és az iskola kapcsolatának, együttműködésének fő célja „... *a munkakedv fokozása és az iskola iránti bizalom felébresztése, hogy a gyermek félelem és elfogultság nélkül, örömmel és kedvvel lépje át majd az iskola küszöbét.*” (Angyal, 1928. 68.)

Draskovits Pál (1940) a kisdedóvodai nevelés módszereit számba véve legkritikusabbnak az óvodai beszélgetéseket tartotta, hiszen az óvodai foglalkozások között, mint megjegyezte: a beszélgetés az, mely az óvodát leginkább iskolaszerűvé teheti azáltal, hogy sok benne az értelmi elem és kevés a játékosság. Mégis leginkább a felügyelet miatt aggódott, hiszen „*az óvodai felügyeletet végző tanító iskolai szemmel nézi az óvodát.*” (Draskovits, 1940. 60.) Úgy véli, ez a gyakorlat helytelen irányba tereli az óvodai nevelést, ezért a felügyeletet át kellene adni a legkiválóbb óvónőknek. A kisdednevelés helye valahol a család és az iskola között van, az óvoda és az iskola intézménye nem összehasonlítható, párhuzamosság sem fedezető fel köztük, ezért az intézménytípusokat teljesen külön kellene választani – vélekedett erről Draskovits Pál (1940). Ezzel kicsit ellentmond azon későbbi megjegyzése (az idézett munkában mindössze egy oldallal később), miszerint bár óvodáinkban nincs tanítás, mégis figyelemre érdemes, hogy a legtöbb külföldi állam az elemi ismeretek tanításával is foglalkozik a kisdednevelésben. Véleménye szerint hasznos megvizsgálni a korai tanítás lehetőségeit, és az eredmények ismeretében kísérlet végzését is indítványozza (Draskovits, 1940).

Az 1936. évi XXIII. törvénycikk módosította a kisdedóvásról szóló 1891. évi XV. törvénycikket. A kisdedóvás ügye 1936-ig a Vallás- és Közoktatási Minisztérium hatáskörébe tartozott, ettől kezdve azonban az óvodákat, azok szociális funkcióira hivatkozva, a Belügyminisztérium fennhatósága alá rendelték. A módosítás az óvoda gyermekvédelemi funkciójának az „erősítését” is tükrözi, hiszen az óvodák nevelési felügyelete a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnál maradt.

### **3.3. Az óvoda az iskola „előszobája”**

A köznevelés második világháború utáni helyzetét Simon Gyula így jellemezte: „*az iskolaszervezet egyes fokozatai és ágazatai egy-egy külön világgá szigetelődtek, csaknem teljesen öncélúvá alakultak, s az átmenetek tervszerű megszakításával – mely osztályérdekeket szolgált – lehetetlenné téve a dolgozó nép gyermekeinek a felfelé*

*jutást, (...). A felszabadulás tehát teljesen egészében elavult köznevelésügyre talál, (...)."*  
(Simon, 1965. 11.)

Az 1945 szeptemberében induló „*Embernevelés*” című folyóirat első tanulmánya a demokratikus iskolareformmal foglalkozott, melyben Kemény Gábor meghatározta az egyes intézménytípusok feladatát, így „*az óvoda háromtól ötéves korig minden gyermek rendelkezésre (sic!) áll. Ötől hétig azonban mindenkire nézve kötelező. (...) A családi jelleg előfeltétele a kis létszám. (...) Az utolsó és már mindenkire kötelező év a gyermek szellemi differenciáltságára nagy figyelmet fordít. Ez az év észrevétlenül vezeti a gyermeket a következő évben kezdődő rendszeres tanulásba.*” (Kemény, 1945. 8-9.) A szerző továbbá kiemeli, hogy az óvoda bár játékosan, de „beleszoktatja” a gyermeket az elemi ismeretek megszerzésébe; az egységes elemi iskola esetében pedig az osztálytanítói rendszert tartja hatékonynak, leginkább annak családi jellege miatt, amely kiváltképp az alsó tagozaton kívánatos.

1945 után kezdődött meg a fenntartó, a tárgyi felszereltség és nevelési szemlélet szempontjából egyaránt sokszínű óvodahálózat egységesítése. A nem állami iskolák államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. törvény rendelkezik az óvodák állami fenntartásba kerüléséről. „*1.§ (1)... nem állami iskolák és a velük összefüggő tanulóotthonok, továbbá a kisdóvodák fenntartását – kizárólag egyházi célokat szolgáló tanintézetek (...) kivételével – az állam veszi át.*” A Vallási- és Közoktatásügyi Minisztérium 1949-ben indította meg az óvónők számára szervezett tanfolyamait. A „világnézeti és szakmai továbbképzések” alapjául a szovjet óvodapedagógia szolgált, továbbá a minisztérium által negyedévenként kiadott munkatervmintákkal is egységesítették az óvodák munkáját (Hermann, 1965).

A korabeli intézménystruktúrát, különösképpen az iskolákat, fenntartó szerinti megoszlás és tartalom tekintetében is a sokszínűség jellemezte, amit azonban nem tartottak kívánatosnak,<sup>44</sup> így az államosítást elkerülhetetlennek vélték a köznevelés tartalmának korszerűsítéséhez (Simon, 1965).

A háború után komoly gondként jelentkezett a tanyasi iskolák rossz állapota, tárgyi felszereltségük hiányos volta,<sup>45</sup> sok helyütt a tanító hiánya miatt a tanítás is szünetelt, „... az egyik napilap 5 ezerre becsüli a tanítóhiányt.” (Simon, 1965. 12.)

---

<sup>44</sup> A 2011. évi köznevelési törvény értelmében 2013. január 1-jén megvalósított köznevelési államosítás (kivéve az óvoda) is az egységesítést szolgálja, jelentősen korlátok közé szorítva a pedagógiai innovációt képviselő kísérleti jellegű, vagy éppen a reform- és alternatív szellemiségben működő intézményeket.

<sup>45</sup> Statisztikai adatok nem álltak rendelkezésemre a tényleges személyi és tárgyi körülményekről.

Budapest környékén és nagyobb vidéki városokban ezzel szemben létszámfeletti nevelőt foglalkoztattak. Az óvónőhiány enyhítésére a képzők mellé bekapcsolták a líceumokat is, ahonnan át lehetett lépni 1947-től az óvóképzőbe, továbbá 1946-ban létrejöttek a dolgozók esti óvóképzői (Hermann, 1965). 1949-ben a Vallási- és Közoktatásügyi Minisztérium rendelete kapcsán létrejöttek a pedagógiai gimnáziumok (feladatuk lett volna egyrészt a főiskolai, egyetemi tanulmányokra való előkészítés; másrészt a tanító- és óvóképzés), az intézménytípus azonban csak egy évig működött.

A tanügyigazgatást átszervező 4155/1949. számú kormányrendelet megszüntette a korábbi, a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. évi VI. törvénycikk által létrehozott (majd 1945-ben megerősített) 8 tankerületet, és helyébe 27 tankerületi főigazgatóságot hozott létre [1210/57-1949. (IX.6.) VKM rendelet nyomán]. A régi tanügyigazgatási rendszerrel szemben az új hivatalok egyaránt irányították többek mellett a területükhöz tartozó óvodákat és általános iskolákat is; a helyi tanácsokról szóló 1950. évi I. törvény 27. paragrafusa pedig azok feladatkörébe (s ennek értelmében konkrétan a létrejövő oktatási osztályok feladatául) rendelte a helyi közoktatás irányítását és ellenőrzését.

Az 1950-es évek végén jöttek létre az első úgynevezett *idénynapközök*, melyek nyári időszakban fogadták a mezőgazdaságban dolgozó nők gyermekeit. Több helyen törekedtek az intézmények állandó működtetésének biztosítására, valamint a nyári idénynapközi a hat éves gyermekek esetén iskola-előkészítő célt is szolgált (Sztrinkóné, 1990). 1951-ben megjelent az első *Óvodai Rendtartás*, mely szabályozta az óvoda munkáját.

A kisdédóvásról szóló 1953. évi III. törvény elsősorban a napközi otthonos óvodák szervezését szorgalmazta. „I.§ (1) A kisdédóvás feladata az óvodáskorú gyermekeknek (5.§) a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése...” A törvény 5. paragrafusának értelmében az óvodák a harmadik életévüket elért, testileg és szellemileg egészséges gyermekeket vehették fel, s nevelődhetek ott betöltött hatodik életévükig; ha pedig mindkét szülő dolgozott, a gyermek már két és fél éves korban is felvehető volt. Továbbá kimondta a törvény, hogy az óvodák a közoktatásügyi miniszter felügyelete alá tartoznak.

1953-ban jelent meg a kötelező érvényű „*Módszertani levél*”, mely körülhatárolt keretet adott az óvodai nevelő-oktató munkának a „*Nevelőmunka az óvodában. Útmutató az óvónők számára*” című kézikönyv megjelenéséig (1957). Az előkészítő

munkálatok során 10 óvodának adták ki kísérleti évre az óvodai foglalkozások tervét, a tapasztalatokat pedig megvitatták (Hermann, 1965).

A korabeli szakmai életben csak „Kézikönyvként” emlegetett dokumentum tekinthető az óvodai nevelés első hivatalos és kötelező „tantervének”, mely centralizálta az óvodai nevelést. A kézikönyv szabályozta, és egységes elvek mentén határozta meg az óvodai munkát, részletesen megszabva az öt óvodai foglalkozás (testnevelés; anyanyelv és környezetismeret; mennyiség-, tér- és formaismeret; ábrázolás és kézimunka; ének és zene) tartalmát. Mindemellett igyekeztek a követelményeket az egyes életkori csoportok fejlettségi fokához szabni; felszámolni a „foglalkozásközpontúságot”, valamint a tárgykörökhöz többségében témaválasztékot is adott a „Kézikönyv”, lehetőséget teremtve a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodásra.

Az óvodában a didaktikus játék bevezetése az oktatás erősödését eredményezte, a gyakorlatban az „oktató” jelleg mellett azonban például kiemelten figyeltek a tevékenység általi ismeretnyújtás megvalósítására, a gyermeki érdeklődés felkeltésére, amit az ismeretnyújtás alapjának tekintettek (Hermann, 1962). Nagy Sándor felvetette többek között, hogy *„az az intenzív érdeklődés, amely a gyermekek sokféle tevékenységét az iskolát megelőző időszakban jellemzi, az az aktivitás, ahogyan a tárgyakkal, jelenségekkel valóban alkotó módon, minden erő bevetésével foglalkoznak – hogyan volna átmenthető az iskoláskorra.”* (1960. 48.)

A közoktatáspolitikai fő feladatoként fogalmazták meg többek között a tanköteles beiskolázási arány növelését, a túlkorosok beiskolázási arányának és a lemorzsolódó tanulók számának, valamint a hosszabb ideig tartó mulasztások számának csökkentését. Azt tapasztalták, hogy *„az alsó tagozatban továbbra is az I. osztályban a legnagyobb a bukási arány,(...)”* (Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére az 1953-54. tanév értékeléséről, 1954. 45.) A tankötelezettség kapcsán problémaként azonosították, hogy a szülők sok esetben kérvényezték a Művelődési Minisztériumnál a szeptember 1. után 6. életévüket betöltött gyermek iskolai felvételét, ebbéli kérésüket pedig orvosi igazolással támasztották alá. Erre az igényre reagálva fogalmazódott meg az a javaslat, miszerint a 6. életév szeptember 1-jéig való betöltése, mint iskolakezdési kritérium alól a miniszter szeptember 15-ig tehessen kivételt. Indokoltnak találták kérelemre például az idős, 50-60 éves szülők gyermekeinek, illetve a túlfejlett gyermekeknek a korábbi beiskolázását (Előterjesztés a Művelődésügyi Minisztérium Kollégiumához a tankötelezettségről és az általános iskolákról szóló 1951. sz. tvr. végrehajtásáról, 1958).

A középfokú tanító- és óvóképzés két évfolyamú felsőfokúvá válását előkészítő munkálatok során felvetődött az óvónők és a tanítók együttes képzésének gondolata. E mellett érvként fogalmazódott meg, hogy „*az együttes képzés elősegítené az óvoda és az általános iskola közötti átmenet megkönnyítését.*” (Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés reformjának problémáiról, 1957. 208.)

Az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet felsőfokra emelte a tanító- és óvóképzést, „4.§ (1) *A tanulmányi idő a Tanítóképző Intézetben három, az Óvónőképző Intézetben pedig két év.*” Így „*az óvóképzést – mivel a tananyagot 2 és 3 tanévre azonosan bontani nem lehet – le kell választani a tanítóképzésről.*” (Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés problémáiról, 1958. 214.), s az óvónőképzést önálló intézményekben kellett megoldani.

### **3.4. A beiskolázási vizsgálatról a rugalmas iskolakezdés ratifikálásáig**

A tankötelezettséget a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény szabályozta ismét. Ennek értelmében „3.§ (1) *A tankötelezettség a gyermek 6. életévének betöltését követő szeptember hó 1. napjával kezdődik.*” E törvény ugyan nem tesz említést az óvodáról, a szocialista pedagógia tartalmilag is egységességre törekvő személete azonban hatott az óvodai nevelésre is, és a gyermek óvodából iskolába történő átmenetének problematikája ismét kiélezettebben jelent meg (elsősorban) a szakmai gondolkodásban. A nevelés egészének folyamatosságát a célrendszer egységében, és az egymást követő intézmények kapcsolódásában látták megvalósulni (Hermann, 1961).

Az óvoda deklarált iskola-előkészítő funkciója mellett megjelent egy olyan szakmai szemlélet, miszerint az óvoda „... *már régen túljutott a reá épülő iskolai osztályok fejlődési fokán, nincs pótolni valója.*” (Hermann, 1962. 275.) Az óvodai nevelés iskolába lépést megkönnyítő oktató jellegét, a korai tanítás európai gyakorlatát (angol, francia példára hivatkozva) bíráló Hermann Alice (1961) több érvet is felsorakoztatott ellenükben. Leglényegesebbnek a gyermek életkori sajátosságaihoz való igazodást tartotta, valamint abból kiindulva az iskolaérettség figyelembevételét, mely a hazai tapasztalatok szerint a hetedik életév körül alakul ki.

Az 1960-as években az iskolaorvosok és az iskolával kapcsolatban álló gyermekvédelmi felelősök részéről nagyjából azonos időben merült fel a *beiskolázási*

*vizsgálatok igénye.* Egyre többen hangsúlyozták, hogy mivel az egyén fejlődése nem egyenletes, ezért az iskolakezdés nem köthető mechanikusan egy (az állam által) előírt és mindenki számára kötelező életkorhoz (Lőrincz, Palkó és Petrován, 1962a, 1962b; Lőrincz, 1967; Réti, 1963, 1967, 1968; Hermann, 1963, 1967; Szabó, 1967). Ezzel szinte párhuzamosan az óvodai nevelésnek az iskolára való előkészítő funkciójának erősödését is tapasztalhatjuk: „*az óvoda átveheti az általános iskola I. osztályának egyes feladatait is. Pl. a képzetek kialakítása és pontosítása, közvetlen tapasztalatok szerzése a környezet tárgyairól és jelenségeiről, (...)*.” (Kollégiumi előterjesztés a művelődésügy távlati fejlesztésének irányelveiről, 1962. 453.)

Az önálló Gyermek- és ifjúságegészségügyi osztály 1962-ben létesült, ahol a megalakulás évétől kezdve olyan komplex longitudinális vizsgálatokat vezettek, melyek keretében az egyes gyermek- és oktatási intézmények higiénés értékelése, a testi fejlettség mérése és pszichofiziológiai kutatás, majd a komplex iskolaérettségi vizsgálat kidolgozása (Szabó Pál vezetésével) is zajlott (Horányi, 1991).

A 216/1964. (Eü. K.8.) EüM számú egészségügyi miniszteri és művelődésügyi miniszteri együttes utasítás elrendelte a tanköteles korba lépő gyermekek *kötelező orvosi vizsgálatát*. A bevezetett beiskolázási vizsgálat célja volt, hogy csak iskolaérett gyermek kezdje meg az első osztályt. Magára a problémára és a „szűrővizsgálat” szükségességére az hívta fel a figyelmet, hogy feltűnően sok volt az általános iskola első osztályában a bukások száma, mint kiderült olyan sajátos egyéni elmaradások miatt, amelyeket aztán később gyűjtőnéven *iskolaéretlenségnek* hívtak az 1970-es évek végétől (Szabó, 1977). Nem véletlen, hogy ez az orvosi vizsgálat a súlyosabb értelmi fogyatékoság, a testi fejletlenség, illetve az érzékszervi vagy mozgásszervi sérültség megállapítására szűkült le; de egyre több szakember vetette fel a pszichikus és szociális érettség elérésének szükségességét is.

Az átalakított közoktatási rendszerben, mely látszólag érintetlenül hagyta az óvodai nevelést, értelemszerűen merült fel hát a kérdés, hogy az iskolai oktatáson túlmutató óvodai nevelés teljesíti-e deklarált iskola-előkészítő funkcióját? Ezt vizsgálva abból indultak ki, hogy az óvodának az oktatási rendszer egészébe való illeszkedése megkönnyíti az átmenetet. Ennek érdekében szakmai fórumokon és az „*Óvodai Nevelés*” című folyóirat hasábjain az 1962/1963-as nevelési évben „tárgyalták”; például az óvodai és az iskolai fegyelem (Hermann, 1963) és az értékelési módok (Szabadi, 1963a) közötti különbségeket; az értelmi képességek fejlesztésének tartalmi kritériumait és az óvoda és az iskola közötti együttműködés lehetséges formáit (Szabadi, 1963b).

A két nevelőintézmény kibontakozó együttműködésében egymás munkájának megismerését követően óhatatlanul megfogalmazódtak az elvárások is, miszerint „*az óvónők igénye az, hogy az iskola fejlessze tovább az óvoda megkezdett munkáját. A tanítók viszont az első osztály követelményeit jobban figyelembe vevő nevelőmunkát kérnek az óvodától.*” (Szabadi, 1963a. 252.)

A gyakorlatban azt láthatjuk, hogy az óvoda munkáját igyekeztek az iskolai oktatáshoz „igazítani”. Egyrészt azáltal, hogy a gyermeket „még csak körvonalazott jövő iskola számára” készítették elő; másrészt keresték a „törési pontokat”, és ennek érdekében szorgalmazták az óvodák szoros együttműködését az 1. osztályban tanító pedagógusokkal. Így „*az óvoda és az iskola kapcsolata a kölcsönös hospitálások és sorozatos megbeszélések során jobban elmélyült, mint valaha is a múltban.*” (Hermann, 1965. 403.) Az óvónők arra törekedtek, hogy nevelő-oktató munkájuk bizonyos tartalmi módosításai által megkönnyítsék a tanítók munkáját. Emellett ha kisebb mértékben ugyan, de a tanítók is megpróbálták „óvodásabbá” tenni az első osztályt. Hermann Alice (1965) megjegyzi, hogy az óvodai látogatások során az „... *I. osztályos tanítók sokat tanultak az óvodától. Komoly igyekezetüké vált, hogy az iskolai ismeretek átadását játékosabbá, változatosabbá tegyék, (...) tehát, hogy a maguk részéről is áthidalják a szakadékot az óvoda és az iskola között.*” (403.)

Távlati feladatnak tekintették, hogy az óvodai nevelés tartalmi szabályozóját szorosabban kapcsolják az iskolai nevelés tervéhez; kutatásokat szorgalmaztak annak érdekében, hogy megismerjék, az egyénnek „*melyek azok a tulajdonságai, amelyeknek megalapozására a 3-6 éves kor a megfelelő időszak.*” (Hermann, 1965. 406.) Mindezekkel összefüggésben az iskolába való átmenet kapcsán továbbra is hangsúlyosan jelenik meg az óvoda előkészítő funkciója (Nagy, 1960; Szabadi, 1963a, 1963b; Hermann, 1961, 1962, 1963, 1967). Emellett Szabó Pál megjegyzi: „...*az óvodának fontos szerepe van az iskolaéretlen tanulók számának csökkentésében.*” (Szabó, 1970. 44.); mi több „*az óvoda feladata; elősegíteni a gyermekek iskolaérettségét, amennyire csak lehetséges, de nem kisiskolásként kezelni őket már az óvodában!*” (Szabó, 1970. 46.).

Az 1960-as<sup>46</sup> a kisgyermekkorai nevelés intézményhálózatának kiépítése erőltetett ütemben zajlott, melynek eredményeként az óvodák egy része olyan

---

<sup>46</sup> Az óvodák számának második nagy növekedési ciklusa az 1949 és 1963 közötti időszakra tehető, amikor is megállapítható, hogy az állandó óvodák száma több mint megduplázódott, 1448-ról 3136-ra nőtt (Hermann, 1965).

épületekben nyílt meg, melyek eredetileg nem ilyen célra készültek. Az óvodai nevelésben való részvételi arány is jelentősen változott. Míg „1938-ban a gyermekek 23,6%-a járt óvodába, 1963-ban ez az arány 41,8%-ra emelkedett.” (Hermann, 1965. 367-368.) Ebben a történelmi időben vált kormányzati céllá, hogy a vállalatok és üzemek, valamint az óvodák és az iskolák közötti patronálási mozgalom kialakuljon és funkcionáljon.

Bár az oktatási rendszer 1961-es átfogó reformját követően 1965-ben a Magyar Szocialista Párt Központi Bizottsága megvizsgálta az intézkedések tapasztalatait, azok hatékonyságát, és ennek alapján a szükséges korrekciókról határozatot hozott, de ezt követően is újabb problémákat azonosítottak. Megállapították többek között, hogy az óvodai ellátás iránti igény gyorsabban növekedett, mint a férőhelyek száma; illetve a városok külső kerületeiben az ellátottság az országos átlag alatt volt (1971-ben az adott korosztály 59 százaléka részesült óvodai elhelyezésben), a községek közel felében pedig nem volt óvoda (*Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól*, 1973).

Az óvodába nem járó gyermekek számára *bevezették a kötelező iskola-előkészítő foglalkozásokat*, a tankötelezettség kezdetét megelőző egy éves szervezett formájában megvalósított iskolára való felkészítést. A foglalkozásokra heti három alkalommal került sor az óvodában vagy az általános iskolában. Az előkészítők „... az ötéves gyermekek 20%-át fogják át, s – bár hatékonyságuk az óvodákét nem éri el – jelentősen segítik az iskolára való előkészítést.” (*Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól*, 1973. 56.). Az a gyermek, aki óvodába járt és az iskolaérettségi vizsgálat során fejlődésében többéves lemaradást állapítottak meg, egy tanévig még – hetedik életévének betöltését követő év augusztus 31-ig – az óvodában maradhatott (*Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól*, 1974).

A közoktatás szakemberei az átlagnál alacsonyabb létszámú (maximálisan 15 fős) *korrekciós osztályok*<sup>47</sup> indításával próbálták segíteni azokat a gyermekeket, akik nem rendelkeztek a tankötelezettség tényleges megkezdésének időpontjában megfelelő iskolakészültséggel (valamilyen szempontból nem voltak még iskolaérettek), így vélhetően nehezen vagy egyáltalán nem tudtak volna beilleszkedni az iskolai munkába

---

<sup>47</sup> Korrekciós osztályt ott lehetett szervezni, ahol a gyermekek szűréséhez a szükséges szakemberek adottak voltak, illetve a gyermekek fejlesztéséhez rendelkeztek a megfelelő személyi, tárgyi és egyéb feltételekkel. A korrekciós osztályba azokat a gyermekeket irányíthatták a szakemberek, akik tanköteles korúak és az iskolaérettségi vizsgálat során észlelt fejlődésbeli lemaradás feltehetően behozható. A korrekciós osztályokban a gyerekek normál tanterv- és követelményrendszer szerint egy évig tanultak, majd mindenki „visszament” a saját osztályába, ott folytatta tanulmányait.



(Szabó, 1977). Az 1960-as években az általános iskolai tanulási nehézségek, iskolai kudarcok, évismétlések számának csökkentése társadalmi igényként is jelentkezett.

Az 1968-as nevelési évben „kísérleti” csoportokban bevezették az új óvodai programot, s ennek „tesztelését” követően végül 1971-ben kiadták *„Az Óvodai Nevelés Programját”*, mely, mint központi szabályozó két évtizeden keresztül meghatározta az óvodai nevelés tartalmát.

A dokumentum az óvodai oktatás feladatai között megjelöli az iskolai tanulás előkészítését: a foglalkozási tárgyak feladatai, tartalma és követelményrendszere az előkészítő funkciót deklarálta magában foglalja. A program kiemeli, hogy az óvodában sajátosan óvodai oktatásról van szó; annak tartalma, formái és módszerei alkalmazkodnak az óvodás gyermekek életkorához. *„Az oktatás óvodai jellegét végső soron az adja meg, hogy az óvónő a gyermekek megismerési vágyára, érzelmi beállítottságára, főként önkéntelen figyelmére támaszkodva irányítja a megismerés folyamatát...”* (Bakonyiné és Szabadi, 1973. 142.) A programkészítők úgy vélték, hogy az is erősíti az oktatás óvodai jellegét, ha az óvónő rendszerbe foglalva, de a gyermekek kérdéseire, megjegyzéseire építve vezeti az óvodai foglalkozásokat.

A program nagycsoportban a kötelező foglalkozások számát foglalkozási tárgyaként heti két alkalomban határozta meg, a matematika kivételével, melyből heti egy kötelező foglalkozást írt elő. A napi két kötelező foglalkozás között helyesnek tartja a program, ha legalább tíz perc szünetet iktatnak be, melyet *„... egyes gyermekek a csoportszoba előkészítésével, mások az önállóan választott – bár korlátok közé szorított tevékenységekkel töltenek el.”* (Bakonyiné és Szabadi, 1973. 153.) A szünet célja egyrészt az, hogy lehetőséget nyújtson a gyermekeknek a két foglalkozás közötti felfrissülésre, másrészt *„... hogy megszokják a későbbi iskolai szünetekben elvárható viselkedést.”* (Bakonyiné és Szabadi, 1973. 153.) Nagycsoportban, az iskolára való elkészítés okán fontosnak vélték, hogy a gyermekekben kialakítsák a tanítási órákon megkívánt helyes magatartást. *„Szokják meg a jelentkezést, várják meg az óvónő felszólítását, ne vágjanak egymás szavába, indokolatlanul ne ugráljanak fel, s ne játszanak közben. A foglalkozások ideje még az ábrázolás alkalmával is egyszerre fejeződik be minden gyermek számára.”* (Bakonyiné és Szabadi, 1973. 153.) Az „évvesztes” gyermekek óvodáztatását illetően azt javasolja a program, hogy a kiscsoportot ismételjék meg, így szilárdabb alapokra épülnek a következő évek ismeretei, továbbá érzelmileg is kevésbé viseli meg a gyermeket, ha egy-két társával a

kiscsoportban marad, mintha a nagycsoportból nem mehetne tovább a többiekkel az iskolába.

Az 1971-es program pozitívumaként kiemelhető, hogy a játék alapvető óvodai tevékenységként jelent meg. A programban tükröző szemlélet szerint, ha az óvodai oktatás folyamatában az egyes foglalkozási tárgyakat a napirendben megtervezett időpontokban tartják meg, akkor a gyermekek megszokják, hogy a játéktól eltérően „valamilyen más” tevékenység zajlik, így „... a nagycsoportban kialakul annak tudata is, hogy ilyenkor tanulnak.” (Bakonyiné és Szabadi, 1973. 145.)

Szabó Pál és munkatársai vetették fel az iskolaérettség fogalmának komplexitását, és ezzel egyidejűleg az iskolaérettségi vizsgálatok komplex jellegének szükségességét (Szabó, 1977).

Budapesten 1968-tól a körzeti orvosok az akkor megalakuló Nevelési Tanácsadókhoz<sup>48</sup> fordulhattak, ha az iskolaérettség eldöntéséhez kiegészítő pszichológiai vizsgálatot tartottak szükségesnek (Horányi és Kósáné, 1991). A szűrővizsgálat elvégzéséhez 1971-ben állította össze Hoffmann Tiborné a csoportos vizsgálatot (Horányi, 1991) és az orvosi vizsgálatot ettől kezdve pedagógiai és pszichológiai vizsgálattal egészítették ki, így vált a beiskolázási vizsgálat – elsőként kizárólag a fővárosban – „komplex jellegűvé”. A vizsgálatot tanácsadás és szükség esetén terápia követte.

Mindemellett az 1970-es évek elején a neveléstudomány korabeli szaktekintélyei az iskolakezdés szervezeti formáinak többféle megvalósítását is elképzelhetőnek vélték, melyet nemzetközi és hazai gyakorlatbeli sokszínűség igazolt. Kiemelték, hogy az iskolába lépés a nagyon eltérő induló szintek miatt megpecsételheti a gyermek jövőjét, így az a feladat, hogy olyan *szervezeti modelleket* dolgozzanak ki, amelyek lehetővé teszik a gyermekek egyenlő esélyű indulását (A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai tanszékének javaslata az iskolarendszer kereteinek távlati fejlesztésére, 1971).

Lehetőség nyílt arra, hogy kísérleti programok, fejlesztések, akciókutatások valósuljanak meg. Ezek egyike volt az úgynevezett „óvodaiskola” program (lásd részletesebben: 5.2. fejezet), mely alapkoncepciójának értelmében az átmenet „éles” váltása helyett késleltetik, egy későbbi életkori szakaszra tolják át az intézményi váltást.

---

<sup>48</sup> Az első Nevelési Tanácsadók már az 1960-as évek végén szerveződtek, de hivatalos engedélyezésük ahhoz az időszakhoz kötődik, amikor bekapcsolódtak a komplex iskolaérettségi vizsgálatok lebonyolításában, mintegy az intézménytípus első deklarált funkcióját ellátandóan (szűrés és szakintézménybe irányítás). A kerületi nevelési tanácsadók 1968-ban alakultak meg Budapesten.

Hosszas kísérleti folyamat eredményeként az első csoport 1981-ben indult a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban (Mihály, é.n.; Gáspárné, 1990; Némethné, 1993).

Amint a fentiekből látható, az 1970-es években a „*kudarcentes iskolakezdés*” fontosságának felismerését több irányú megoldási törekvés jellemezte (komplex iskolaérettségi vizsgálat, új óvodai program, szerkezeti modellek); a korbéli szakmai irányítók azonban a nagyszámú lemorzsolódás okát leginkább az általános iskola 1. osztályában történő jelentős tanévvesztéssel azonosították. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-ei határozata ezért konkrét feladatul tűzte ki az 1. osztályos tanévvesztés megszüntetését (*Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól*, 1973).

Az 1972/73-as tanévtől kezdődően az óvodába nem járó (otthon nevelkedő) gyermekek vizsgálatát a gyermek lakóhely szerinti körzetes általános iskola pedagógusai végezték el, mivel a Nevelési Tanácsadók már nem győzték – alapfeladatuk mellett – az iskolaérettségi vizsgálat által keletkező többletfeladatot. A tanítók megfigyeléseiket „*A pedagógiai-pszichológiai vizsgálat eredményeinek összegzése*” című dokumentumban rögzítették és a gyermekorvossal együtt döntöttek az iskolaérettség megítélésének kérdésében, illetve ha szükségesnek látták, további vizsgálatra<sup>49</sup> küldték a gyermeket (Horányi, 1991).

A komplex iskolaérettségi vizsgálat országos szintű egységes kiterjesztését az „*Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól*” (1974) hivatalos közlemény szorgalmazta. Az állásfoglalás hangsúlyozta, hogy csupán a korrekciós osztályokban folyó pedagógiai munkával nem lehet az 1. osztályos tanévvesztés problémáját megoldani, ez csak egy lehetőség több közül, így nagy jelentősége van az óvoda iskolára felkészítő munkájának és az iskolai előkészítő foglalkozásoknak<sup>50</sup> egyaránt.

Az iskolaérettségi vizsgálatok általánossá váltak és elvégzésüket az Oktatási Minisztérium 1975-től az „*Útmutató az iskolaérettségi vizsgálatok elvégzéséhez*” és az

---

<sup>49</sup> A Nevelési Tanácsadó kiegészítő vizsgálatainak nyomán készült szakvélemény megállapította az iskolaérettség tényét, vagy ellenkező esetben javaslatot tett beszédjavításra, a mindennapos iskolába járás alóli egy év felmentésre, korrekciós elsős osztályba való beiskolázásra, vagy rendelkezett a gyermek gyógypedagógiai áthelyező bizottság elé utalásáról. A szakvélemény nyomán a Művelődés- és Egészségügyi Osztállyal együttesen döntöttek a beiskolázással kapcsolatban, s erről értesítették a szülőket, akik fellebbezési joggal élhettek.

<sup>50</sup> A nevelőotthonokban élő gyermekek iskolára való felkészítését és vizsgálatát az 1973-as „*Útmutató a nevelőotthonban élő gyermekek iskolára való felkészítéséhez*” című dokumentum rögzítette (39 894/1973. VII. számú kísérőlevéllel kiadott útmutató).

„Útmutató a nevelési tanácsadóknak végezhető pszichológiai vizsgálatokhoz” című dokumentumokkal segítette.

Az állami oktatás felülvizsgálatának keretében működő Alapfokú Oktatási Bizottság munkája kiterjedt az óvoda, az általános iskola és a továbbképző iskola mellett a gyógypedagógiai iskolákra és a gyermekvédelmi intézményekre is. A Bizottság egyik jelentése megállapítja, hogy „... *egységes nevelési rendszerünkől eredően az egyes nevelő-oktató intézményeknek egymásra kell épülniük. Sokkal jobban össze kell kapcsolni az iskolai és óvodai nevelést, mint az jelenleg történik.*” (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1973. 116.)

Deklarálják, hogy az óvodai nevelés funkciója kettős. Egyrészt szociális azáltal, hogy „*pótolja a család gondozási, felügyeleti szerepét addig, amíg a dolgozó anya munkában van*” (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1973. 115.); másrészt köznevelési intézményként „*hozzájárul a gyermek egészséges testi és szellemi fejlődéséhez, teljesíti iskolára előkészítő feladatát.*” (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1973. 115.) Az általános iskola „... *alapozó funkciójában az évek során egyre dominánsabbá válik a továbbtanulásra történő felkészítés.*” (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1973. 117.) A jelentés felhívta a figyelmet az 1. osztályos tanulók esetében a továbbra is magas számú évismétlőre (ez az 1969/70-es tanévben 11,4 százalék volt). Az évismétlés okai között azonosították az adott életkorban természetesen meglévő nagy különbségeket, megoldásra várt: a fejlődésben elmaradt, *iskolaéretlen gyermekek*; a rendszertelenül iskolába járó (s emiatt az iskolai teljesítményben eredménytelen) *cigánygyermekek*; valamint a *gyógypedagógiai ellátásból* (létszámgondok miatt) *kiszoruló gyermekek* helyzetének ügye (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1973).

A közoktatás korabeli (1970-es évek) rendszerének hatékonyságát az egyes intézménytípusok, illetve tagozatok közötti folyamatosságban és fokozatosságban látták, s megállapították, hogy ez lényegében nem problémamentes, egyik szinten sem. A gyermekek óvodából iskolába való átmenete kapcsán többek között kiemelték azt az általános tapasztalatot, miszerint azok a gyerekek, akik óvodába, illetve iskolára előkészítő foglalkozásra jártak, azok a többiekénél lényegesen jobb eredményt értek el az első osztályban. Továbbá „*az iskolán belül nem közömbös az átmenet megkönnyítése, az iskolai munkarendbe való beilleszkedés szempontjából az első osztályos pedagógus személyisége, közelebbről lelki egészsége sem.*” (Szabó, 1970. 42.) Szabó Pál – a

harmonikus elsős nevelői személyiség kapcsán – kiemelte: fontos, hogy „... a pedagógus örömét találja munkájában, (...)” (1970. 42.)

Az alsófokú oktatás helyzetét vizsgáló bizottság célként tűzte ki azt, hogy „1985-ig valamennyi 5 éves gyermek részesüljön valamilyen formában iskolára előkészítésben” (*Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*, 1973. 128.). A cél megvalósításához „eszközként” azonosították a következőket: 1. az óvoda iskola-előkészítő funkciójának további erősítése, 2. az óvodába nem járó gyermekek előkészítő foglalkozásainak széleskörű kiterjesztése, valamint 3. a témát illetően a társadalmi közgondolkodás megváltoztatása, aminek kapcsán „erősíteni kell az iskoláskor előtti nevelés ismeretét, fontosságának tudatát és megvalósulásának határfokát valamennyi iskolába lépő gyermek érdekében.” (*Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*, 1973. 129.)

Felismerték, hogy a szülőknek különösen fontos a szerepük a gyermek iskolára való felkészítésben/felkészülésében, így be kell kapcsolódniuk a gyermek iskolás életformára való áttérésének biztosításába is. A Szabó Pál által szerkesztett, 1976-ban megjelent, majd több átdolgozott kiadást megélt „Iskolás lesz a gyermekünk” című könyv alapvetően azon szülők számára készült, akiknek gyereke nem járt óvodába. A feladatgyűjtemény gyermekközpontú „küldetésnyilatkozatában” megfogalmazódik, hogy a gyermek neveléséhez, személyiségének kibontakoztatásához alapvetően „meg kell ismernünk minél alaposabban gyermekeinket, a magatartásukat meghatározó testi-lelki sajátosságait, kisgyermek koruktól kezdve...” (Szabó, 1985. 10.)

A tanköteles korba lépő gyermekek kötelező vizsgálatáról rendelkező 1964-es miniszteri utasítás egységes végrehajtásának elősegítésére adta ki az Egészségügyi Minisztérium 40.293/1977. (EüK.10.) EüM számú irányelvét, melynek megfelelően egészen 1985-ig, az oktatási törvény megjelenéséig végezték el a tanköteles korba lépő gyermekek orvosi vizsgálatát az oktatási intézményeket ellátó orvosok igazolva, hogy a gyermeket beiskolázásra javasolják vagy sem. Az orvosi vizsgálat célja az volt, hogy az iskolába csak megfelelő testi és szellemi fejlettségű gyermekek kerüljenek, akiknek az iskolai követelmények nem okoznak egészségkárosodást. A vizsgálat általános jellegű volt, de szükség esetén kiegészült szakorvosi vizsgálattal.

Az oktatási miniszter 114/1977. (M.K.11.) OM számú utasítása elrendelte „Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének” fokozatos bevezetését az 1978/79-es tanévtől kezdődően. Az „1978-as tanterv” curriculumszerű (a korábbi „Tanterv és utasítás” előíró jellegéhez képest), a tananyag körülbelül egyharmada kiegészítő jellegű,

ezáltal jelentős szakmai szabadságot teremtett a pedagógusok számára, valamint meghatározta a továbbhaladáshoz feltétlenül szükséges minimumot minden évfolyamon. A tanterv hangsúlyozta, hogy az általános iskolai nevelés és oktatás „... támaszkodjon az iskolát megelőző nevelés – a család, az óvoda, az iskolára előkészítő foglalkozások – eredményeire; az általános iskolai nevelés tartalmában, légkörében és módszereiben legyen szerves és zökkenőmentes folytatása az iskolát megelőző intézményes – óvodai – nevelésnek.” (16.); a nevelési cél elérésének érdekében az iskola koordináló tevékenysége szükségessé teszi a különböző nevelési hatótényezőkkel való együttműködést, de itt már csak az iskolai neveléssel „párhuzamosan” jelen levő intézményekkel való kapcsolattartásra tér ki a tanterv.

Az „1978-as tanterv” tantárgyanként határozta meg a célokat és a feladatokat, melynek keretében minimálisan és ezen belül is eltérő hangsúllyal, tartalommal és nézőpontot tükrözve jelent meg a gyermekek óvodából iskolába történő átmenetét támogató szemlélet. Például a tanterv a magyar nyelv és irodalom tárgy körében a családban és az óvodában elsajátított beszédre és beszédmegértésre alapozottan kívánta fejleszteni a beszédműködést; a tantárgy első osztályos tananyagában előírta a gyermekek megfigyelését iskolakezdekéskor, mely kiterjedt a beszédkészségre és beszédértésre, a különböző jelek felismerésére és megkülönböztetésére, valamint az író- és festőeszközök használatának megfigyelésére. A környezeti nevelés a társadalmi környezet tananyagának részeként foglalkozott az óvoda és az iskola épületének, helyiségeinek, felszereléseinek, az ott dolgozók munkájának, valamint jellemző tevékenységeknek és szokásoknak az összehasonlításával; azzal a céllal, hogy a gyermek ezen ismervek alapján meg tudja különböztetni az iskolát az óvodától. A rajztanítás feladatának tekintette többek között az óvodában elkezdett ábrázoló tevékenység megerősítését és folytatását.

Az általános iskolai rendtartás módosításáról és egységes szövegének megállapításáról szóló 116/1983. (M.K.14.) MM számú utasítása a társintézményekkel való kapcsolattartás kapcsán kitért az iskolának az óvodával való együttműködésére: „14.§ (1) A nevelés folyamatossága, a gyermekek óvodából iskolába történő zökkenőmentes átmenetének biztosítása érdekében az általános iskola rendszeres kapcsolatot tart az azonos területen (körzetben) működő óvodával...” Az együttműködése érdekében a kapcsolatot tartók kölcsönösen megismerték az óvodai nevelés programját, illetőleg az általános iskola nevelési és oktatási tervét, nevelési gyakorlatát.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról kimondja, hogy a nevelési-oktatási rendszer nevelési intézménye az óvoda, az iskolai nevelés-oktatás alapfokú intézménye az általános iskola. Megszüntette az ideológiai kötöttséget, felszámolta az oktatás állami monopóliumát. „44.§ Az óvoda a családi neveléssel együtt megalapozza a gyermek személyiségének és képességeinek fejlődését, gondoskodik testi neveléséről és felkészíti az iskolai életmódra. Az iskolába lépés időpontjának megállapításához – (...) – véleményezi a gyermek fejlettségét.” Ennek érdekében kötelezővé tették az óvodai nevelésben való részvételét annak a gyermeknek, akinek fejlődését a családi nevelés nem tudta kielégítően biztosítani. Iskola-előkészítő foglalkozások megszervezésére azokban a községekben volt lehetőség 1986-ig, ahol óvoda nem működött.

A 6/1986. (VI.26.) MM számú rendelet értelmében az 1987/88-as tanévben új beiskolázási rendszer szerint léptek iskolába az első osztályos tanulók, *rugalmassá vált a beiskolázás* (Vágó, 2005). Az iskolakezdés időpontja egyrészt későbbre tolódott: azaz a tankötelezetté váláshoz augusztus 30-a helyett május 31-ig kellett betölteni a hatodik életévet (így növelve a potenciális évvesztések számát); másrészt korlátok között, de bizonyos értelemben választhatóvá vált a tankötelezettség megkezdésének időpontja.

A Művelődési Minisztérium által jóváhagyott „Óvodai Nevelés Programja” (a továbbiakban: ÓNP) 1990. szeptember 1-től került bevezetésre. Az óvodai nevelés deklarált célja a családi nevelés folytatása, illetve annak kiegészítése.<sup>51</sup> Kimondja, hogy az óvodai nevelés hozzájárul ahhoz, hogy az óvodáskor végére minden testileg, szellemileg ép gyermek megfeleljen az iskolai alkalmasság igényeinek, valamint megjegyzi: „az óvodai nevelés tartalma ennél tágabb, a gyerek teljes személyiségét fejleszti, melynek az iskolai alkalmasság csak részét képezi.” (ÓNP, 1989. 8.)

Az óvoda és az iskola együttműködési alapelveinek meghatározásánál abból indulnak ki, hogy „az óvodából az iskolába történő zavartalan átmenet megkívánja az óvoda és az iskola nevelőmunkájának összehangolását, (...)” (ÓNP, 1989. 278.), azonban „az óvoda az iskola esetleges követelményeinek hatására sem térhet el az óvodai nevelési program céljától, feladataitól, módszereitől.” (ÓNP, 1989. 279.) A program továbbá megjegyzi, hogy az óvoda iskola-előkészítő munkája akkor sikeres, ha a gyermekek örömmel, bizalommal és érdeklődéssel várják az iskolát, ennek elérése érdekében pozitív élmények útján kell őket megismertetni az iskolai életmóddal. A

---

<sup>51</sup> „A gyermek óvodába lépésének pillanatától kezdve a családdal együtt felelős azért, hogy személyiségük alakulása megfelelően társadalmunk követelményeinek és az együtt elért eredmények megalapozzák az iskolai nevelést.” (ÓNP, 1989. 7.)

hatékony együttműködés érdekében szükségesnek vélik, hogy az óvónő ismerje meg az általános iskola nevelési alapelveit, valamint az 1. osztályos tanterv követelményeit. Az óvodától várták el annak a feltételnek a megteremtését is, hogy az 1. osztályos tanítóknak lehetőségük legyen megismerni az óvodai nevelőmunka folyamatát, és „... *ha szükséges, az óvoda gyermekközpontú szemlélete, módszerei hassanak a gyerekeket befogadó iskolára.*” (ÓNP, 1989. 279.) A program kiemelte, hogy az óvoda elősegítheti a zavartalan beilleszkedést, csökkentheti az átmeneti nehézségeket, az egyéni fejlettség szerinti iskolakezdés lehetősége fokozott felelősséggel ruházta fel az óvónőt, aki azonban egyedül nem vállalhatja a felelősséget a gyerekek iskolai magatartásáért, előmenetelért. Külön felhívta az óvónők figyelmét a sikeres iskolakezdés érdekében a hatodik életévüket nyáron betöltő gyermekek alapvető képességeinek, s azok fejlettségi szintjének figyelembevételére; továbbá előírta, hogy a még egy évig óvodában maradó gyermekek differenciált fejlesztését gondosan meg kell tervezniük.

### **3.5. A tartalmi szabályozás jellegének változása**

A Kt. hatályba lépését követően a gyermeket abba az óvodába kellett felvenni, amelynek körzetében lakott,<sup>52</sup> illetőleg ahol a szülő dolgozott (kötelező felvételt biztosító óvoda) [Kt. 65.§ (2)]. Illetve az az általános iskola köteles volt felvenni a gyermeket, ahol lakott, vagy pedig ennek hiányában, ahol tartózkodási hellyel rendelkezett (kötelező felvételt biztosító iskola) [Kt. 66.§ (2)]. A Kt. 13.§ (1) bekezdésének értelmében: „*a szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga*”, melynek során tekintetbe vehette a gyermek adottságait, képességeit, saját (tudniillik a szülő) vallási, világnézeti meggyőződését, érvényesíthette nemzeti vagy etnikai hovatartozását.

Az intézményválasztási szabadság és a körzetesítés ismételt bevezetése némi anomáliát okozott, mivel a nem állami/önkormányzati fenntartású intézményekhez a törvény nem rendelt körzetet. Tényleges választás abban a tekintetben mindenképpen érvényesülhetett, hogy a szülő állami vagy nem állami intézménybe kívánta megoldani a gyermek óvodáztatását, iskoláztatását.

Az 1990-es évek második fele mind az óvodai nevelés, mind pedig az általános iskolai nevelés-oktatás tartalmi szabályozásának tekintetében a *keret-jellegű struktúrát*

---

<sup>52</sup> Az általam ismert településeken vált gyakorlattá, hogy a szülő számára „vagyott” óvodai beiratkozás érdekében óvodás korú gyermeküket ideiglenesen bejelentették annak az adott óvodának a körzetében lakó rokonhoz, barátához, avagy játszótéri ismerőshöz; így biztosítva a „körzetességet”.



„hozta”. Az óvodákban folyó nevelőmunka tartalmi szabályozása továbbra is kétszintű maradt, azonban 1996-tól az óvodai nevelés központi tartalmi szabályozója „*Az Óvodai nevelés országos alapprogramja*” (a továbbiakban: ÓNOAP). Az alapprogram meghatározta az óvodákban folyó nevelőmunka alapelveit, funkcióit, a nevelés célját, feladatrendszerét, a tevékenységformákat, az óvodai élet megszervezésének elveit és az óvodáskor végére várható fejlődési jellemzőket.

Az általános iskolai nevelés-oktatás tartalmát törvényben előírt módon háromszintű tantervi szabályozás határozta meg.<sup>53</sup> A szabályozás központi és egyben legfelső szintjét a Nemzeti Alaptanterv<sup>54</sup> (a továbbiakban: NAT) alkotta, melyet az 1993. évi közoktatási törvénnyel összhangban a 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet hirdetett ki.<sup>55</sup> A NAT – bevezetésétől kezdve – az első négy évet tekintette funkcionális egységnek, a négy képzési szakasztól (1-4., 5-6., 7-8., 9-12. évfolyamok) eltérően pedagógiai értelemben az első hat évfolyamot határozta meg egységesként egészen 2012-ig (lásd később: 7. fejezet).

A Kt. 1996. évi módosításának értelmében „65.§ (1)... ~~Óvodába az a gyermek vehető fel, aki a harmadik életévét az adott év december 31. napjáig betölti. Az óvodába a gyermek harmadik életévének betöltése után vehető fel.~~ A szülő gyermeke óvodai felvételét, átvételét bármikor kérheti. Az újonnan jelentkező gyermekek fogadása az óvodai nevelési évben folyamatosan történik.”<sup>56</sup>

Az ÓNOAP<sup>57</sup> egy szabályozási keret, nem ad konkrét és részletes tartalmi követelményeket, útmutatásokat. Nem határozza meg az egyes életkorokban feldolgozandó tartalmakat, valamint azok szintjét sem, továbbá nem jelöli meg az egyes tevékenységek idejét, módját, módszereit. Az ÓNOAP (III. 1996, 2009) meghatározása szerint „*az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül: - az egészséges életmód alakítása, - az érzelmi nevelés és a*

<sup>53</sup> A tantervi szabályozás „középső” szintjét elsősorban a NAT-hoz igazodó, akkreditált és választható kerettantervi ajánlások alkották, másrészt az oktatási programcsomagok módszertani készletet nyújtottak; helyi szintjét pedig az iskolák pedagógiai programja és az ennek szerves részét képező helyi tanterv.

<sup>54</sup> A NAT alapvetően egy kétpólusú tartalmi szabályozás központi részét képező stratégiai dokumentum, mely meghatározza a közvetíteni kívánt műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat.

<sup>55</sup> A NAT-ot az 1998/1999-es tanévvel vezetett be első és hatodik évfolyamon felmenő rendszerben.

<sup>56</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

<sup>57</sup> Az 51/2004. (III.23) számú Kormányrendelet módosította az ÓNOAP-ot. Kimondta, hogy az óvoda a közoktatási rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye, a családi nevelés kiegészítője; az óvodai nevelés a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig tart, funkciója óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő; illetve deklarálta: az *iskolaérettségnek testi, lelki és szociális kritériumai vannak*, melyek közül egyik sem hanyagolható el, mindegyik egyformán szükséges a sikeres iskolai munkához.

szocializáció biztosítása, - az anyanyelvi-, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.”<sup>58</sup>

Az óvodakép megfogalmazásánál jelentős tartalmi kiegészítés történt az óvoda és az iskola között átmenetet illetően. Ennek értelmében az óvoda „... biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének optimális feltételeit. (...) Az óvoda közvetetten segíti az iskolai közösségbe történő beilleszkedéshez szükséges gyermeki személyiségvonások fejlődését.”<sup>59</sup> (ÓNOAP, II. 1996, 2009)

Az ÓNOAP felülvizsgálatát előkészítő kutatás (Vágó és Labáthné, 2008) eredményeit áttekintve megállapítható, hogy – az alapprogramtól többnyire független – egyéb szabályozási igények is megjelentek a visszajelzésekben. Fontosnak vélem kiemelni a felülvizsgálat eredményei közül, hogy a válaszadó vezetők 86,3 százaléka az óvodából az iskolába való átmenet értelmezését tartotta a legsürgetőbb feladatnak, ami egy reprezentatív mintát<sup>60</sup> figyelembe véve jelentős és aktuális igénynek tekinthető.<sup>61</sup> Továbbá figyelemfelkeltő adat, s összefügg az átmenet értelmezésével, hogy a válaszadó intézményvezetők, intézményegység vezetők 67,9 százaléka a 7 éves gyermekek óvodában maradásának pontos szabályozását is rendkívül indokoltnak és fontosnak tartotta.

Az ÓNOAP az egyes életkorokban elérendő fejlettségi szintet nem határozza meg: „1. A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére hat-hét éves korra eléri az iskolai munkához, az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintet. Belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben az óvodásból iskolássá érik. A rugalmas beiskolázás az életkor figyelembevételével lehetőséget ad a fejlettség szerinti iskolakezdésre.”, valamint „2. ~~Az iskolaérettségnek testi, lelki és szociális kritériumai vannak, melyek közül egyik sem hanyagolható el, mindegyik egyformán szükséges a sikeres iskolai munkához. Az iskolakezdéshez az alábbi feltételek~~

---

<sup>58</sup> Jelölés: aláhúzott – új tartalom.

<sup>59</sup> Jelölés: aláhúzott – új tartalom.

<sup>60</sup> A mintába bekerült 979 óvoda az összes magyarországi, óvodai nevelési feladatot ellátó intézménynek a 35,6 százaléka. Az eloszlások tanúsága szerint a minta hűen tükrözi a magyarországi óvodai összetételt az intézmények fenntartói, a régiók, valamint a településtípus vonatkozásában.

<sup>61</sup> A válaszadóknál az intézményi átmenet értelmezésének kiemelt igényét követte az óvodapedagógusok etikai kódexének megírása (85,2%), valamint a sajátos arculat megőrzésének biztosítása az összevont óvodákban (82,1%).

*megléte szükséges: testi, lelki és szociális érettség, amelyek egyaránt szükségesek a sikeres iskolai munkához.” (ÓNOAP, VI. 1996, 2009)<sup>62</sup>*

Már a fogalomhasználatban is szembetűnik egyfajta szemléletváltás, vagy inkább annak oktatáspolitikai leképeződése. Az óvodai élet tevékenységeinek bemutatásnál a „tanulás” kifejezést a „tevékenységekben megvalósuló tanulás” fogalomra cseréli: „2. Az óvodai tanulás elődleges célja az óvodás gyermekek kompetenciáinak fejlesztése.”<sup>63</sup> (ÓNOAP, V. 2009)

Az 1996-os törvényben az „iskolaérettség” fogalom használatában inkább az óvoda nem deklarált, de mégis látenszen az elméletben, s kézzel foghatóan a gyakorlati pedagógiai munkában is kimutatható iskola-előkészítő funkciója tükröződik. Ezzel szemben a 2009-es módosítás az „iskolakezdés” fogalom bevezetésével mindösszesen arra utal, hogy a gyermek egy egyedi érési folyamat során eljut egy testi-lelki-szociális érettségi szintre. Megállapítható tehát, hogy az ÓNOAP, mint országos szintű szabályozó dokumentum, az iskolára való felkészítést továbbra sem tekinti az óvoda külön funkciójának.

*„A NAT – építve az óvodai nevelés országos irányelveire – (...) állapítja meg a nevelő- és oktatómunka minden hazai iskola számára előírt közös követelményeit.” (1995. 7.); „az alapfokú nevelés alapozó jellegű, a családi és az óvodai nevelés eredményeire épül.” (NAT 1995. 14.) Többek között elvárás, hogy „az iskolai környezet mint élettér is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést.” (NAT 1995. 13.), valamint abból indul ki, hogy „a 6-10 éves gyermek érzelmileg kiegyensúlyozott, öröme fogékony, érdeklődő, kapcsolataiban nyitott, aktív és tetterre kész, feladat- és szabálytudat jellemzi. Mozgásigénye nagy, játékszükséglete nem csökken.” (NAT 1995. 14.)*

Az iskolák tevékenységét meghatározó szabályozásba – a Kt. módosításáról szóló 1999. évi LXVIII. törvény előírásainak megfelelően – új elemként került be a *kerettanterv* azzal a céllal, hogy az tantervi és módszertani támogatást nyújtson.

2003-ban megtörtént a NAT 1995 [és annak 63/2000. (V.5.) módosítása] felülvizsgálata és kiadásra került a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet, mely több ponton módosította az addig érvényben lévő dokumentumot.

Az óvodai nevelést figyelembe vevő, annak elveire építő szemléletre való utalás a NAT 2003-ban nem található, mindemellett megőrizte azt a korábbi szemléletet,

---

<sup>62</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

<sup>63</sup> Jelölés: aláhúzott – új tartalom.

miszerint fontos, hogy az iskolai környezet (annak minden egyes tevékenysége) biztosítsa a tanuló egészséges testi, lelki és szociális fejlődését [vö. NAT 2003 III. rész].

A NAT 2003 előírta, hogy az iskolai pedagógiai program részét képező helyi tantervet a NAT vagy a központi kerettanterv alapján kell elkészítenie az iskoláknak, illetve a kerettantervet is beépíthetik helyi tantervként [NAT 2003 2.§ (1)].

A 10/2003. (IV.28.) OM rendelet mellékleteként kiadott kerettanterv a 28/2000. (IX.21.) OM rendelet mellékleteként kiadottnak a módosítása. A 2003-as kerettanterv cél- és feladat-meghatározásának értelmében az alapfokú nevelés-oktatás első szakasza: *„... az iskolába lépő kisgyermekben óvja és továbbfejleszti a megismerés, a megértés és a tanulás iránti érdeklődést és nyitottságot. Átvezeti a gyermeket az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe.”* (2.)

A Kt.<sup>64</sup> 2003-as módosítása során a 8. paragrafusának (3) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lépett: *„Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza négy részre tagolódik, melyek a következők: a) az első évfolyamon kezdődő és a második évfolyam végéig tartó bevezető, (...) szakasz”*; egységként tekintve az általános iskola első két évfolyamát, ezáltal megteremtve egy „rugalmasabban” megvalósítható óvoda és iskola közötti átmenet iskolai feltételrendszerének lehetőségét (!).

Szintén a 2003-as közoktatási törvénymódosítás értelmében e kerettanterv – korábbi kizárólagosságát megszüntetve – egy lett a választhatóak közül. A17/2004. (V.20.) OM rendelet mellékleteként kiadott kerettanterv már a NAT 2003-nak megfelelően átdolgozott változat. A 2004-es kerettanterv a fejlesztés szempontjából az 1-2. évfolyamot egy pedagógiai egységnek tekinti, a második év végétől kezdődően fogalmaz csak meg teljesítmény-kritériumokat a tanulók értékeléséhez, valamint a harmadik évfolyam végéig a *„továbbhaladás feltételei”* helyett a *„következő tanévi fejlesztés feltételeit”* határozza meg (összhangban a Kt. 2003. évi módosításaival). Az 1-4. évfolyam kiemelt fejlesztési feladatai között első helyen szerepel, hogy *„a kezdő iskolaszakasz bevezető időszakában az iskolába kerüléssel együtt járó tanulási mód, környezet és tevékenység váltást lassú átmenettel szükséges segíteni és minél inkább törésmentessé tenni”* (8.).

202/2007. (VII.31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet

---

<sup>64</sup> Az 1993-as Kt.-t nagyobb terjedelmű, átfogó módosítására 1996-ban, majd 1999-ben került sor.

módosítása a közoktatás szakaszolását illetően tartalmazza a *bevezető szakasz* fogalmát, valamint annak leírását, melynek „... két évben történő meghatározása az óvodából az iskolába való sikeres átmenet előfeltétele: az első két évet az óvodára jellemző időigényesebb tevékenység- és tanulásszervezési formák felé orientálja (...). A szakasz végén – funkciójából fakadóan – még nincs szükség az iskolai teljesítmények követelményként történő meghatározására, minősítő jellegű értékelésre. Ez az oka annak, hogy a Nat az első két évfolyamot nem tekinti önálló képzési szakasznak.” (NAT, 2007. VII. rész) A NAT 2007 2/A. paragrafusának kiegészítése értelmében minden helyi tanterv készítésénél figyelembe kell venni, hogy a bevezető és a kezdő szakaszban a tanítás-tanulás szervezése játékos formában valósuljon meg.

A NAT 2007 „fejlesztési feladatrendszere szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztést orientáló Óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazott célkitűzésekhez.” (2007. I. rész)

### 3.6. Összegzés

Oktatáspolitikusok, pedagógusok és laikusok is többnyire egyetértenek azzal, hogy minden gyermek számára kötelezően biztosítani kell az iskolába járást, az alapfokú nevelésben-oktatásban való részvételt. Azonban az alapfokú intézményes nevelést megelőző iskola-előkészítő intézményesítése és annak formái, az iskolakezdési korhatár, a tankötelezettség ideje, az iskolaalkalmasság kritériumai, a hatályos tankötelezettségi feltételeket nem vagy csak részben teljesítő (elérő) gyermekek iskoláztatása; mind-mind olyan tényezők, melyekben már eltérések tapasztalhatók, a meggyőződéseket tudományos érvek és vizsgálati eredmények is alátámasztják.

Az óvoda, mint intézménytípus megjelenését követően az óvodahálózat fokozatosan bővült (1891 és 1895 között), majd dinamikusan fejlődött (1949 és 1963 között), mindemellett az óvodai nevelés tartalmában, funkciójában is változott. Az 1970-es évekre az óvodába járás már közel annyira természetes volt, mint az iskolakezdés.

1957 óta az óvodák egységes nevelési-oktatási program szerint dolgoztak, „hagyományosan” készítették elő a gyermekeket az iskolára. Az 1970-es években az alapfokú iskola korszerűsítési törekvései – kiemelten az oktatási rendszert korán elhagyók szempontjából az általános iskola 1. osztályában történő tanévvesztés kiküszöbölésének szándékával – aztán egyre hangsúlyosabbá tették az óvoda

iskolaelőkészítő funkcióját. S ahogy az iskolára előkészítés a „közeppontra” került, azzal együtt merült fel az óvodai és az alapfokú iskolai nevelés „összehangolásának” igénye, az egységes nevelési folyamat biztosításának deklarált szándékával. Bizonyára ennek hatására is az 1970-es évek végére az óvoda és az alapfokú iskola (s főként is annak alsó tagozat) átmenetet érintő szemlélete egyre inkább közeledett egymáshoz, az életkori sajátosságok figyelembe vétele mellett a zökkenőmentes nevelési folyamat megteremtésének céljával.

Szabó Pál külön kiemelte az óvoda és az iskola közötti szorosabb kontaktus kiépítésének fontosságát. Az 1970-es években megfogalmazott javaslatai között az első „... amennyire csak lehetséges, az első időkben az iskolának kell alkalmazkodni a gyermekhez. Nem szabad elfelejteni, hogy a tanulók a beíratás által még nem lettek «igazi elsősök».” (Szabó, 1970. 45.)

Az óvoda és az alapfokú iskola, mint intézménytípusok eseménytörténetének problémaközpontú elemzése rávilágított arra, hogy a hazai nevelésügyben számos tartalmi szabályozási kísérlet történt. Óvodai nevelésünkben a kezdetektől „jelen volt” az oktatás, annak célját, a foglalkozások jellegét és tartalmát nemcsak a hazai társadalmi elvárások, irányadó (oktatás)politikai célkitűzések, hanem a külföldről beáramló hatások is befolyásolták. Megállapítható, hogy óvodai nevelésünkben egyrészt – a hangsúlyeltolódások ellenére – az iskolára előkészítő funkció mindig jelen volt; másrészt a teljes személyiség fejlesztésének az iskolára való alkalmasság csak részét képezte.

A külföldről jövő nézetek, az ott alkalmazott gyakorlati megvalósítások a kezdetektől kisebb-nagyobb mértékben ugyan, de hatással voltak az iskoláskor előtti nevelés alakulására.

Az óvodával rendelkező európai országokban különböző tartalmat kap az alapfokú iskolát megelőző nevelés. Míg egyes országokban az iskolára való előkészítés szűken véve az intellektuális előkészületet jelenti, addig mások a komplex személyiség fejlesztésére törekednek. Európa több országában – ahol működik kötelező vagy választható jelleggel a tankötelezettséget megelőző intézményes nevelési forma – az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás közötti átmenet vita tárgyát képezi. Így érdemes áttekinteni más államok közoktatási gyakorlatát, megismerni, milyen nemzeti vagy területi törekvések irányultak az intézményváltás okozta nehézségek „kezelésére”.

## 4. Válogatás a kisgyermekkorú intézményváltás európai tapasztalataiból<sup>65</sup>

Az Európai Unió tagállamokban az óvodából az iskolába történő átmenet okozta gondokat szerkezeti átalakításokkal, összefüggő curriculumokkal, az óvoda és az iskola, illetve az iskola és a család szorosabb együttműködésével próbálják megoldani. Van olyan ország, ahol óvodai osztályokat hoztak létre az alapfokú iskolákban (Hollandia), vagy az iskola előtti nevelés utolsó évét, valamint az alsó tagozat első évét egy oktatási ciklusba vonták össze (Franciaország), másutt pedig többféle alternatívát is kipróbáltak annak érdekében, hogy az átmenet okozta gondokat megoldják (Svédország). Vannak azonban olyan tagállamok is, amelyekben nem jelentkezik az átmenet problémája (ilyen például Dánia, Norvégia, Írország, Izland vagy Spanyolország).

A továbbiakban néhány európai ország iskola előtti és alapfokú iskolai oktatásának sajátosságait kívánom röviden bemutatni. Az adott ország közoktatási struktúrájának megismerését minden esetben ábra is segíti, melyek az „*International Standard Classification of Education*” (a továbbiakban: ISCED<sup>66</sup>), azaz az oktatási rendszer nemzetközi standardizált osztályozásának megfelelően készültek. Az egyes ábrák értelmezéséhez minden esetben az alábbi jelmagyarázat<sup>67</sup> az irányadó (3. táblázat).

3. táblázat. Az oktatási rendszer nemzetközi rendszeresített osztályozása (ISCED<sup>68</sup>)



<sup>65</sup> A fejezet a „Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból” címen megjelent tanulmány átdolgozott változata (Golyán, 2013.)

<sup>66</sup> Az ISCED egyetemesen elfogadott szakmai-tudományos kritériumok alapján, az európai oktatási, képzési rendszer legfontosabb paramétereit nemzetközi kitekintésen nyugvó objektív értékskálán helyezi el.

<sup>67</sup> A jelmagyarázatban szereplő kifejezések az angol fogalmak általam készített értelmező fordításai. Az eredeti jelmagyarázat az alábbi oldalon tekinthető meg: [http://eacea.ec.europa/education/eurydice/index\\_eng.php](http://eacea.ec.europa/education/eurydice/index_eng.php) (2012.09.12.)

<sup>68</sup> ISCED0: iskola előtti nevelés szintje, ISCED1: alapfokú oktatás szintje.

<sup>69</sup> Az összehasonlíthatóság érdekében az iskola előtti nevelésnél az Oktatási Minisztérium kifejezést használok az angol nyelvű forrás tükörfordításaként megjegyezve, hogy az oktatási ügyekkel foglalkozó minisztériumok országonként eltérő elnevezéssel, eltérő államigazgatási struktúrában vannak jelen.

A kisgyermekkorú intézményváltás vizsgálata során lehetőségem volt arra, hogy megismerjem más országok oktatási rendszerét, többek gyakorlatába tanulmányútjaim során betekintést is nyertem. Természetesen jelen dolgozat keretein belül nem lehet célom, hogy minden egyes európai ország gyakorlatát bemutassam, így néhány olyan tagállam praxisát emelem ki *az összehasonlító elemzés során*, melyek a kisgyermekkorú intézményváltás szempontjából sajátosaknak tekinthetők.

Így esett választásom az Egyesült Királyságra, ahol a legkorábban kezdődik a tankötelezettség és nincs kötelező óvodáztatás; Dániára, ahol működik iskola-előkészítő osztály; Németországra, ahol az iskolába lépésnek nincs a tankötelezettségi életkor elérésén kívül más feltétele; Spanyolországra, ahol működik „óvodaiskola” jellegű intézmény. Továbbá Franciaországra, ahol van úgynevezett előkészítő osztály; Írországra, ahol kiemelten foglalkoznak a hátrányos helyzetű gyermekek korai nevelésével; Csehországra, ahol nehézségeket okozott az előkészítő osztályok bevezetése; s végül Romániára és Szlovákiára, ahol a nulladik évfolyam bevezetése nemrégiben történt meg (előbbi országban kötelező jelleggel, utóbbiban pedig alternatívaként).

#### **4.1. Az iskola előtti nevelés és az alapfokú iskoláztatás rendszere**

Az európai országok többségében a gyerekek hatéves életkorban kezdik meg az alapfokú iskolát. Az *Egyesült Királyságban* ez ötéves korra tevődik, ami alacsonyabb, mint az európai átlag, de az iskolakezdés a gyakorlatban még ennél korábban is megtörténhet. A hivatalos iskolaköteles kor Angliában és Walesben akkor kezdődik, amikor a gyermek betölti az ötödik életévét. De számos gyermek kezd négyévesen az iskolát, mivel több iskola felveszi az úgynevezett befogadó osztályba (*Reception Class*) azt a diákot, aki az adott tanévben betölti az ötödik életévét.<sup>70</sup>

*Angliában* (1. ábra) és *Walesben* (2. ábra) nincs államilag szervezett, iskola előtti nevelési rendszer. Az iskola előtti nevelést vagy a helyi oktatási hatóságok vagy más magánszervek (*Voluntary Settings, Private Settings*) biztosítják.<sup>71</sup> A 3-5 éves gyerekeket szüleik vagy az óvodákba (*Nursery Schools*), vagy az előbb említett

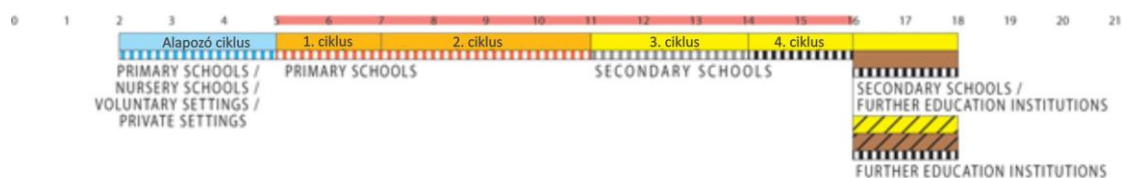
---

<sup>70</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom\\_England:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom_England:Primary_Education) és [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary_Education) (2012.11.13.)

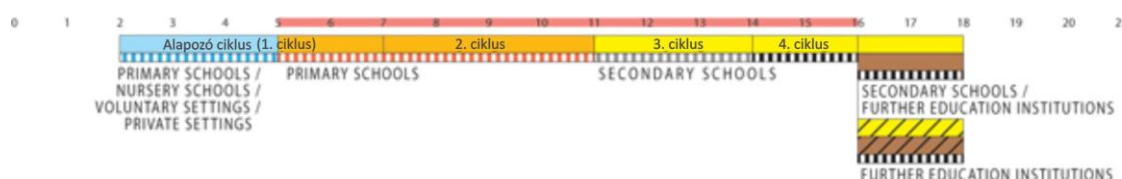
<sup>71</sup> Források: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Early_Childhood_Education_and_Care) és [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.11.13.)



alapfokú iskolák (*Primary Schools*) óvodai osztályaiba (*Nursery Classes*) írathatják be, ez az oktatási szakasz azonban nem kötelező. Az óvodákat és játszócsoportokat a szülők, önkéntesek, illetve önálló szervezetek hozhatják létre, ezek többsége tandíjmentes.<sup>72</sup>



1. ábra. Anglia oktatási rendszere<sup>73</sup>



2. ábra. Wales oktatási rendszere<sup>74</sup>

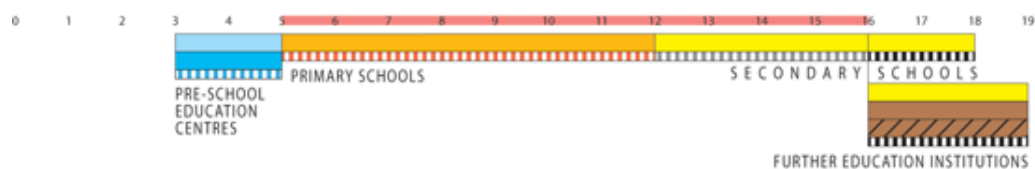
Az Egyesült Királyságban az ötéves kori iskolakezdés történeti gyökere az 1870-es *oktatási törvényhez* nyúlik vissza. Az életkor meghatározásakor heves parlamenti vita volt, felmerült az esetlegesen hat- vagy akár hétéves korban történő iskolakezdés lehetősége is. A korai beiskolázás mellett a szociális támogatás kora gyermekkori szükségessége szolgált érvként, célként jelent meg, hogy kiemeljék a gyermeket a hátrányos helyzetű családokból, illetve a kedvezőtlen utcai körülmények közül. A szociális jellegű érv mellett volt egy politikai-gazdasági indíttatású szempont is, miszerint a korábban iskolát kezdő gyermekek hamarabb kerülnek be a munkaerőpiacra. Fontos megjegyezni, hogy az életkor meghatározásánál nem mérlegelték a személyiségfejlődéssel kapcsolatos vagy a pedagógiai megfontolásból eredő kritériumok meglétét. Többek között a fent említett törvény vezette be az általános tankötelezettséget és a maga korában korszerű tantervet, valamint ettől az időtől kezdve csökkent az oktatásban az egyház szerepvállalása (*Sharp, 2002*).

<sup>72</sup> Források: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Primary_Education) és [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary_Education) (2012.11.13.)

<sup>73</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview> (2013.01.15.)

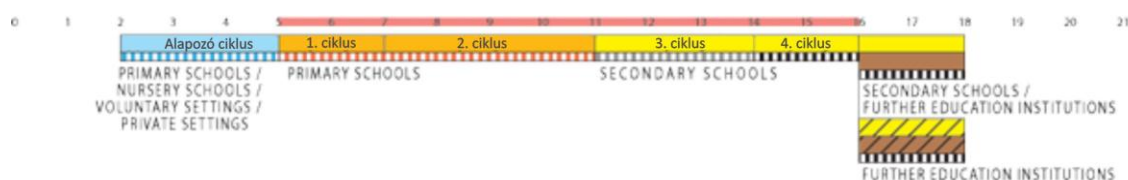
<sup>74</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Overview> (2013.01.15.)

Skóciában (3. ábra) a 3-5 éves gyerekeket az oktatásügyi hatóságok által felügyelt gyermekmegőrzők, önkéntes alapon szerveződő vagy önálló szervezetek által működtetett óvodák (*Pre-School Education Centres*) fogadják. Az oktatásnak ez a szakasza nem kötelező és működhet egésznapos vagy félnapos rendszerben.<sup>75</sup>



3. ábra. Skócia oktatási rendszere<sup>76</sup>

Észak-Írországbán (4. ábra) a 3-4 évesek óvodai oktatását az úgynevezett „*Education and Library Boards*”-ok, az óvodák (*Nursery Schools*) és az alapfokú iskolákban (*Primary Schools*) működő óvodai osztályok biztosítják.<sup>77</sup>



4. ábra. Észak-Írország oktatási rendszere<sup>78</sup>

A tankötelezettség, az összes európai országot összevetve, a legkorábban itt kezdődik, négyéves korban. Az 1989-es *oktatási reform* rendelkezésének értelmében a tankötelezettség időtartama 12 évre nőtt, azaz ma 4 éves kortól 16 éves korig tart. Az a gyermek, aki betölti az adott évben 4. életévét, vagy az adott év július 1-jéig eléri azt, annak meg kell kezdenie alapfokú iskolai tanulmányait (*Sharp, 2002*).

Az Egyesült Királyságban tehát az iskolakezdés életkortól függ, s ennek megfelelően a gyermekek közelítőleg homogén életkori osztályokba tanulnak.

<sup>75</sup> Források: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Early_Childhood_Education_and_Care) és [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Primary_Education) (2012.11.13.)

<sup>76</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview> (2013.01.15.)

<sup>77</sup> Források: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Early_Childhood_Education_and_Care) és [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Primary_Education) (2012.11.13.)

<sup>78</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Overview> (2013.01.15.)

Az Egyesült Királyságban kutatások során kerestek összefüggést a gyermek életkora és az iskoláztatás időtartama, valamint a gyermek későbbi tanulmányi előmenetele között. Abból az evidenciából indultak ki, hogy átlagosan egy adott osztályban a fiatalabb gyerekek kevésbé jól teljesítenek (főként a nyári születésűek). Ennek kapcsán vizsgálták, hogy ez a kezdeti különbség jelentős-e, illetve megmarad-e a későbbiek során. Kutatásokkal támasztották alá, hogy a gyermek életkora és az iskoláztatás időtartama az a két tényező, mely leginkább hatással van a későbbi iskolai teljesítményre. *Peter Tymms* és munkatársai (idézi: *Sharp, 2002; Tymms, Jones, Merell, Henderson és Cowie, 2005*) longitudinális kutatás során ezer kisdiákot mértek. Azt tapasztalták, hogy a gyermek életkora erősen korrelál a gyermek tudásával. Beigazolódott, hogy azok a gyermek, akik idősebbek voltak az adott osztályokban, azoknak matematikai és olvasási eredményei is jobbak voltak a fiatalabbakhoz viszonyítva. Érdekes eredménye azonban a vizsgálatnak, hogy az adott osztályban az idősebb gyermekek matematikai teljesítménye kissé jobban emelkedett az első-második évfolyamon a bevezető (nulladik) évfolyamhoz képest, mint a náluk fiatalabbakénak.

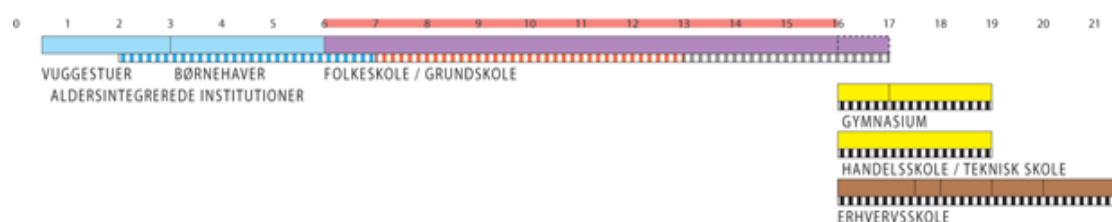
Foglalkoztak azzal a kérdéssel is, hogy a rugalmasabb iskolakezdés segíthetne-e, mivel azt tapasztalták, hogy vannak olyan négyéves gyermekek, akik nem érettek az iskolakezdésre. Azt találták, hogy esetleg a fiúknak, továbbá a kisebbségi gyermekeknek ajánlható, hogy pedagógusi javaslat alapján egy évvel később kezdjék meg az alapfokú iskolát. Összességében – mindezt nemzetközi (elsősorban amerikai) kutatásokra alapozva kellően igazoltnak is vélték az idézett kutatók – az a vélemény körvonalazódott, hogy nem ad jelentős előnyt (bár hátránnyal sem jár), ha a gyermek egy évvel később kezdi az alapfokú iskolát. Továbbá megjegyzik, hogy egy olyan osztály, ahol különböző életkorú gyermekek járnak együtt, a pedagógus számára is jelentősen több nehézséget okoz (*Sharp, 2002*).

*Dániában* (5. ábra) 1990 óta van lehetőség arra, hogy az önkormányzat mellett egyesületek, szülők és vállalkozások is alapíthassanak kisgyermekkorú intézményeket.<sup>79</sup> Az iskola előtti nevelés dán rendszere többféle intézményt foglal magába. Megkülönböztetnek önkormányzati „gyermekmegőrzőket” (családi napközi), önkormányzati napközi otthonokat (ez lehet bölcsőde, óvoda és úgynevezett életkor alapján „integrált” intézmény), magán fenntartású napközi otthonokat, magán „gyermekmegőrzőket”, és a társadalombiztosítás által támogatott magánóvodákat. A

---

<sup>79</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

bölcsőde (*Créch, Vuggestuer*) 6 hónapos kortól 3 éves korig fogadja a gyermekeket, óvodai nevelésben (*Børnehaver*) 3 éves kortól 5-6 éves korig, míg a vegyes életkorú gyermekkel foglalkozó intézményekben 1 éves kortól 5-6 éves korig vehetnek részt.<sup>80</sup>



5. ábra. Dánia oktatási rendszere<sup>81</sup>

2009-es statisztikai adatok alapján Dániában a 3 és 5 év közötti gyermekek 97%-a részesül napközbeni kisgyermekellátásban, egy 2011-es adat szerint pedig a gyermekek iskola előtti nevelésével foglalkozó intézmények több mint 60%-a, míg az alapfokú iskoláknak több mint 85%-a volt állami fenntartású.<sup>82</sup> Az állami iskolákban az oktatás ingyenes, a magániskolákban a teljes költség közelítőleg 10-30%-át a szülők fizetik.<sup>83</sup>

A 2004-től hatályos szabályozás minden kisgyermekneveléssel foglalkozó intézmény számára előírja nevelési program kidolgozását. Az iskola előtti nevelési intézmények a családi nevelést egészítik ki oly módon, hogy személyiség- és kreativitásfejlesztő tevékenységeket szerveznek a gyermekek számára. Az „óvodai osztály” vagy nulladik osztály sokkal inkább az iskolai rutinra készítik fel a gyerekeket, kiemelten kezelik a társakkal való együttműködésre való felkészítést. Az „óvodai osztályokban” tanuló gyerekek a *Folkeskole* legalsóbb osztályának megfelelő oktatásban részesülnek, úgynevezett iskolaelőkészítő jelleggel.<sup>84</sup>

Dániának komprehenzív iskolarendszere van. A *Folkeskole* fő elve, hogy a diákok életkorilag homogén osztályba járjanak. Céljuk, hogy minden gyermeknek biztosítsák a teljes, harmonikus fejlődéshez és tanuláshoz szükséges feltételeket. A

<sup>80</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

<sup>81</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview> (2013.01.15.)

<sup>82</sup> Forrás: <http://www.dst.dk/en/Statistik/emner/fuldtidsuddannelser/grundskoleuddannelser.aspx> (2012.11.13.)

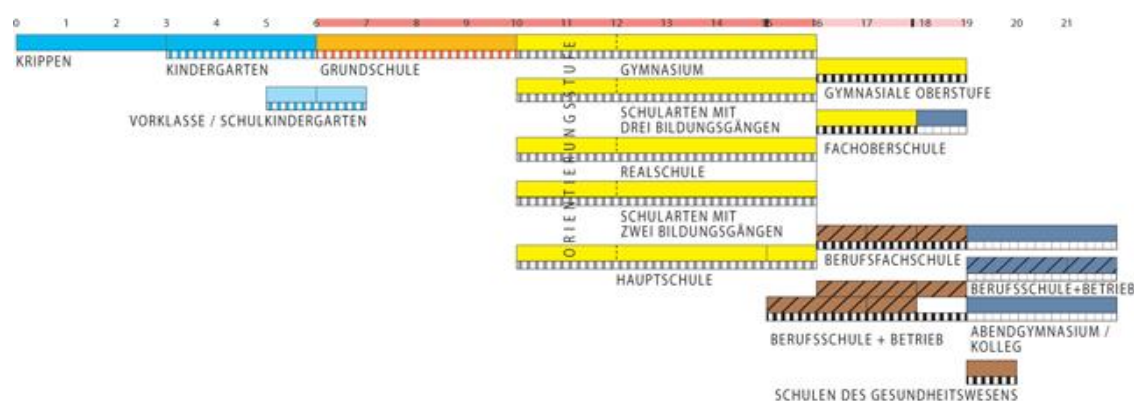
<sup>83</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13.)

<sup>84</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13.)

*Folkeskole*<sup>85</sup> magában foglalja a tankötelezettség teljes időtartamát, egységes szerkezetben (10 éves időtartam). 2008 óta minden gyermek számára a tankötelezettség 6 éves korban kezdődik és 16 éves korig tart. Egy gyermek abban az évben válik tankötelessé, amely év augusztus 1-jéig betölti a 6. életévét. A szülők kérésére vagy az ő beleegyezésükkel egy évvel késleltethető a tankötelezettség teljesítésének megkezdése, amennyiben azt a gyermek fejlettsége indokolja.<sup>86</sup>

Dán kutatók az iskolakészültség tényezőinek vizsgálata mellett foglalkoznak azzal is, hogyan készülhet fel az iskola az óvodás gyermekekkel való „találkozásra” (*Broström*, 2000a). Alapvető céljuk az iskolakezdéssel összefüggő átmenet szempontjából elősegíteni, hogy a gyermek érezze jól magát az iskolában, s ehhez elengedhetetlen, hogy sikeresen alkalmazkodjon az óvodából az iskolába való átmenet okozta változásokhoz (*Broström*, 2000b).

Németországban (6. ábra) az iskola előtti nevelés szintere főként a 3-6 évesek számára létrehozott óvoda (*Kindergarten*), amely a gyerekek iskolai előkészítésének hagyományos formája, de az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező.<sup>87</sup>



6. ábra. Németország oktatási rendszere<sup>88</sup>

Több tartományban lehetőség van arra, hogy a tanköteles korú, de az iskolakezdésre még nem érett gyermekek úgynevezett óvodaszerű iskolába járjanak (*Schulkindergarten* és *Vorklasse*). Egyes tartományokban, és azokban is csak meghatározott számú

<sup>85</sup> A *Folkeskole* intézménytípust 1814-ben hozták létre, akkor hét éves korban kezdték az alapfokú iskolát a gyermekek, 2014-ben ünneplik az intézményrendszer fennállásának 200. évfordulóját.

<sup>86</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13.)

<sup>87</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

<sup>88</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview> (2013.01.15.)

iskolákban, a „*Vorklasse*” az alapfokú iskolához (*Grundschule*) kapcsolódva fogadja az ötéves gyerekeket.<sup>89</sup>

Németországban tartománytól függetlenül minden hatodik életévét betöltött gyermek tankötelessé válik, s a kötelező iskolai oktatás a gyermek 16. életévéig tart.

Az 1990-es *gyermek- és ifjúságvédelmi törvény (Kinder- und Jugendhilfegesetz)* elsőbbséget adott a nem állami testületeknek (többnyire egyházaknak, gyermekjóléti alapítványoknak, szülői közösségeknek) a kisgyermekkorai nevelést magában foglaló különböző intézménytípusok alapításának és működtetésének tekintetében. Ennek értelmében a helyi hatóságoknak (*Kommunen*) csak abban az esetben kell gyermekek számára gondozó–nevelő intézményt létrehozniuk, ha a magánintézmények nem biztosítanak megfelelőeket avagy ilyen intézmények nem állnak rendelkezésre. 2009-ben az említett törvény hatására az óvodák majdnem 70%-át Németország nyugati tartományaiban már nem állami testületek működtették. Fontos megjegyezni, hogy az állami és a nem állami intézmények működésükhöz egyaránt kapnak az államtól pénzügyi támogatást.<sup>90</sup>

Az alapfokú oktatás tekintetében a magánfenntartású intézmények alapítását szigorú feltételekhez köti az *Alaptörvény (Grundgesetz)*<sup>91</sup>. Működési engedélyt kaphat az intézmény, ha valamely pedagógiai irányzathoz kötődik (a legtöbb ilyen intézmény a *Waldorf* pedagógiai irányzathoz kapcsolódik – *Freie Waldorfschulen*<sup>92</sup>), illetve működhetnek közösségi (*Gemeinschaftsschulen*) és felekezetek által fenntartott iskolák.

Németországban az 1997-es iskolakezdési koncepció értelmében az iskolába lépést már nem kötik fejlettségi feltételhez, minden tanköteles gyermeket beiskoláznak. Úgy vélik, hogy az iskolaérettség megállapítása egyfajta szelekciót eredményez, így ehelyett inkább az integrációt, az inkluzív nevelést kívánják megvalósítani, és annak keretében tekintettel lenni az eltérő egyéni fejlettségi szintekre.<sup>93</sup>

---

<sup>89</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education) (2012.12.13.)

<sup>90</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

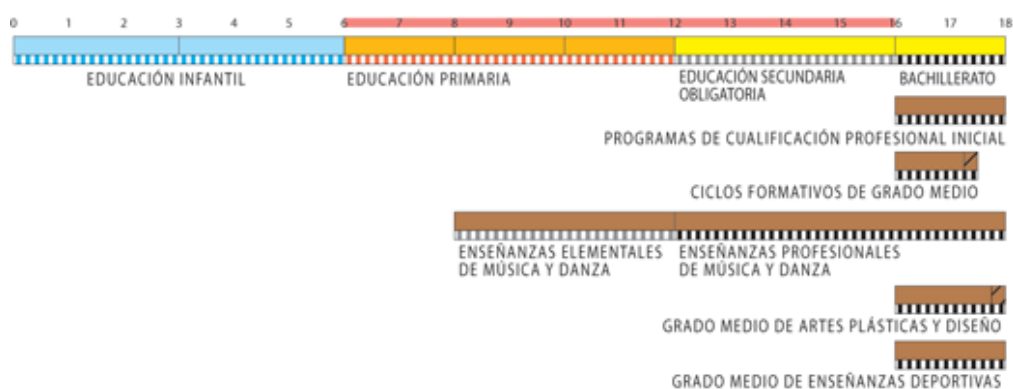
<sup>91</sup> Forrás: <http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> (2012. 11. 10.)

<sup>92</sup> Részletes információ a németországi Waldorf intézményekről az alábbi oldalon található: <http://www.waldorfschule.de/> (2012.11.30.)

<sup>93</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education) (2012.12.13.)

*Spanyolországban* (7. ábra) az iskola előtti nevelés (*Educación infantil*) az oktatási rendszer részét képezi. Nem kötelező, és két szakaszra oszlik: 3 éves korig (*Guarderia*), valamint 3 éves kortól 6 éves korig (*Escuela Infantil*). Az állami intézményekben az iskola előtti nevelés ingyenes.<sup>94</sup>

Az általános iskolai oktatás (*Educación Primaria*) háromszor kétéves ciklusra oszlik: az első ciklus 6-8 éves korig, a második ciklus 8-10 éves korig, a harmadik ciklus pedig 10-12 éves korig tart. Az első ciklus végén, ha a gyermek nem érte el a továbblépéshez szükséges fejlettséget, akkor egy évet meg kell ismételnie.<sup>95</sup>



7. ábra. Spanyolország oktatási rendszere<sup>96</sup>

A 2002-es *oktatási törvény*<sup>97</sup> (*Ley de Organica Calidad de la Educación*) bizonyos előírásai minden tartományra nézve kötelezőek, ilyen például a kötelező és ingyenes oktatás a 6-12 éves gyerekek számára; de emellett a 17 tartománynak lehetősége van arra, hogy bizonyos keretek között ugyan, de kialakíthassa saját oktatási rendszerét.

A kora gyermekkorai nevelés célja a gyermekek testi, érzelmi, szociális és intellektuális fejlesztése. A 3-6 éves gyermekek nevelésével foglalkozó óvodák gyakran kapcsolódnak egy általános iskolához, „*óvodaiskola*” jelleggel, komplex módon működnek (*Colegios de Educación Infantil y Primaria*). Bár az iskola előtti nevelés nem kötelező, mégis sok szülő iratja be gyermekét, leggyakrabban az 5-6 évesek vesznek részt úgynevezett óvodai nevelésben.<sup>98</sup>

<sup>94</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

<sup>95</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Primary_Education) (2012.12.13.)

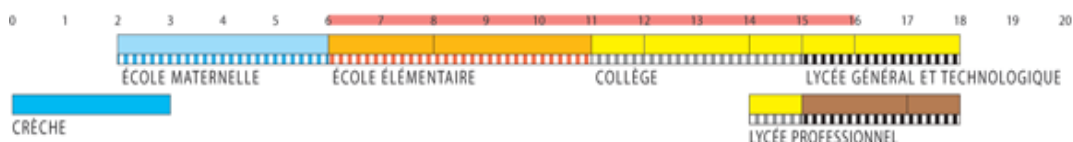
<sup>96</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Overview> (2013.01.15.)

<sup>97</sup> A törvény az alábbi oldalon megtekinthető: <http://www.filosofia.org/mfa/2002loce.htm> (2012.10.28.)

<sup>98</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)



Franciaországban (8. ábra) az iskola előtti oktatásnak régi hagyományai vannak. A gyermekek kétéves kortól írathatók be az óvodákba (*école maternelle*), mely intézmények hatéves korukig foglalkoznak nevelésükkel. Az Európai Közösség országai közül, Belgiumot kivéve, Franciaországban a legnagyobb az óvoda intézményét igénybe vevők százalékos aránya, az ötévesek közel 100%-a jár óvodába.<sup>99</sup>



8. ábra. Franciaország oktatási rendszere<sup>100</sup>

Abban az esetben, amikor nincs lehetőség önálló óvoda létrehozására, akkor az általános iskolához kapcsolódó gyermekcsoportok működnek. Az óvodai nevelés nem kötelező és az állami intézményekben ingyenes. Az óvodáknak csak kis része van magánkézben, de ezek az intézmények is kapnak támogatást az államtól és a régiótól egyaránt, és a szülők is hozzájárulnak a fenntartás költségeihez. Az óvodai nevelés az alapképzés első ciklusának felel meg.<sup>101</sup>

Az általános iskolai oktatás (*école élémentaires*) öt évig, 6-tól 11 éves korig tart. Az iskolai alapoató szakasz már az óvoda utolsó évében megkezdődik, biztosítva az iskolába való gördülékeny átmenetet. Az általános iskola 5 tanulmányi évét két szakaszra osztják. Az első szakasz az előkészítő évből és az általános iskola első évéből, a második szakasz pedig a további három évből áll.<sup>102</sup>

Az 1989-es oktatási kerettörvény<sup>103</sup> (*D'orientation sur l'éducation*) bevezetése óta lehetőség nyílik arra, hogy a „koraérett”, társaiknál értelmileg fejlettebb gyermekek a törvényben előírt 6. életévük előtt, már az óvoda utolsó évében megkezdhesék az elemi iskola első ciklusát, úgynevezett előkészítő osztályba (*cours préparatoire*) léphetnek (Bajomi, 1991). A törvény többek között előírta a minden tanuló számára egyaránt kötelező egyéni fejlesztés gyakorlatának a bevezetését.

<sup>99</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

<sup>100</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview> (2013.01.15.)

<sup>101</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

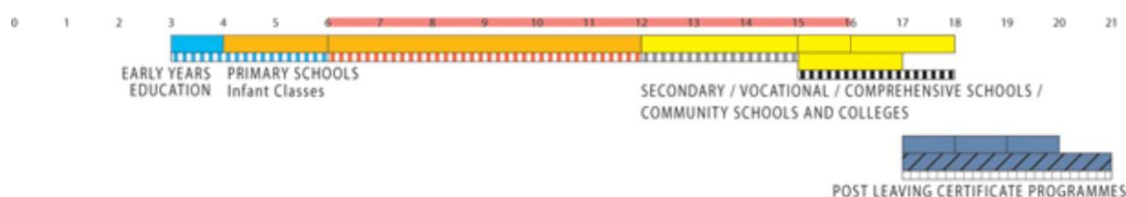
<sup>102</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary_Education) (2012. 12.13.)

<sup>103</sup> A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: [http://dcalin.fr/textoff/loi\\_1989.html](http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html) (2012.11.30.)



A korábbi iskolakezdés lehetőségét vizsgálva azt tapasztalták, hogy a korai átmenet lehetőségével a gyakorlatban igen kevés és társadalmilag jól tipizálható gyermek (véleményem szerint inkább szülő) él. A lehetőség mérlegelésénél a családok önszelektációs mechanizmusa érvényesül: minél alacsonyabb a család társadalmi helyzete, annál kevésbé élnek a „kivétel”, azaz a korábbi iskolakezdés lehetőségével (Leroy-Audouin, 1995).

Írországban (9. ábra) – a többi európai országgal ellentétben – nincsenek óvodák vagy más, iskola előtti nevelést biztosító oktatási intézmények, nincs óvodarendszer, így nem rendelkeznek kisgyermekkorú nevelési tradíciókkal sem.



9. ábra. Írország oktatási rendszere<sup>104</sup>

Az iskola előtti nevelési (*Early Years Education*) intézmények elsősorban játékonysági alapon működnek (ezek lehetnek: bölcsődék, óvodák, játszócsoportok, családi napközik). A kormány ezeknek az intézményeknek semmilyen támogatást nem nyújt, mivel nem részei a hivatalos oktatási rendszernek, igénybevételük esetén minden költség a szülőkre hárul. Az általános iskolai oktatásban (*Primary School*) való részvétel azonban ingyenes.<sup>105</sup>

Írországban a tankötelezettség 6 éves kortól 16 éves korig tart. A *National School* első ciklusában úgynevezett iskolaelőkészítő „képzés” működik (*Infant Classes*), két korcsoportra bontva: *Junior Infants* (4-5 éves korig) és *Senior Infants* (5-6 éves korig). Az általános iskolai oktatásban (*National School*) való részvétel csak 6 éves kortól kötelező, de a gyermekek jelentős része már 4 éves kortól bekapcsolódik abba.<sup>106</sup> Az általános iskolai nevelés-oktatás középpontjában készség- és képességfejlesztés áll, a tanítók munkáját pedagógiai asszisztensek (akár többen is egy adott osztályban!) támogatják.

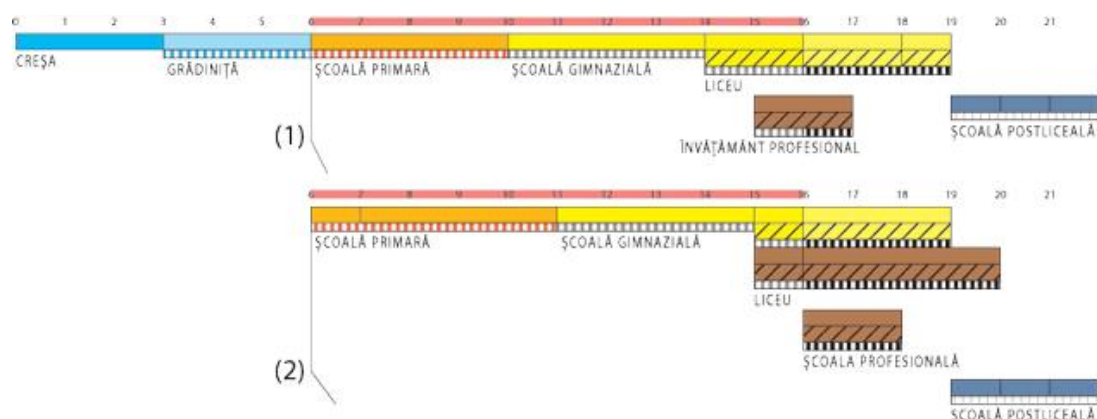
<sup>104</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Overview> (2013.01.15.)

<sup>105</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Early_Childhood_Education_and_Care) és [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education) (2012.12.13.)

<sup>106</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education) (2012.12.13.)

Az „*Early Start*” program,<sup>107</sup> a „*Rutland Street*” projekt,<sup>108</sup> valamint az úgynevezett „*Traveller pre-school*”<sup>109</sup> (*Report and Recommendations for a Traveller Education Strategy*, 2010) néhány példa azon speciális program közül, melyekkel a hátrányos helyzetben élő, az oktatásból való kizárás veszélyének leginkább kitett gyermekek iskola előtti nevelését-oktatását kívánják segíteni.<sup>110</sup>

Romániában (10. ábra) az iskola előtt nevelés nem képezi részét a tankötelezettségnek, de működnek állami és magánóvodák is (*Grădinița*).



10. ábra. Románia oktatási rendszere<sup>111</sup>

<sup>107</sup> Az „*Early Start*” programot 1994-ben hozták létre, 40 általános iskola közreműködésével. Ezek az úgynevezett központok egy éves intervenciós programja hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosít egy éves nevelési-oktatási programot. A személyiség komplex fejlesztése mellett segít megelőzi az esetleges tanulás nehézségeket, illetve kompenzálni a szociális hátrányból eredő lemaradásokat. *Forrás:* <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Grants-and-Additional-Support/Early-Start-Programme/> (2013.08.08.)

<sup>108</sup> A „*Rutland Street*” projekt két éves iskolaelőkészítő program a Dublin belső körzeteiben élő három és öt éves kor közötti gyermekek számára. A projekt bár nem rész az „*Early Start*” programnak, azonban annak pilot-programjaként számos fejlesztése később bekerült az „*Early Start*” projektbe. A „*Rutland Street*” projekt kiemelten támogatja a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekeket. *Forrás:* <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Grants-and-Additional-Support/Rutland-Street-Project/> (2013.08.10.)

<sup>109</sup> 2005-ben még 45 „*Traveller pre-school*” létezett, számuk azonban az oktatáspolitikai beavatkozás hatására csökkent. Ezek alapvetően szegregált intézmények voltak, kezdetben önkéntes alapon és helyi szinten szerveződtek, majd támogatást kaptak a minisztériumoktól és civil szervezetektől egyaránt. Az integrációs szemlélet hatására közülük több bezárt, néhány aztán integrált közösségi iskola-előkészítőként újra megnyílt. Írországban a „*traveller*”-ek a bennszülött kisebbség tagjai, akik számára ez a típusú iskolaelőkészítő intézményes nevelésben való tapasztalatokat nyújt, valamint felkészít az általános iskolára (Fontos azonban megjegyezni, hogy közülük sokan közösségi intézményekbe járnak, mások az „*Early Start*” programba kapcsolódnak be, s néhányuk magán iskola-előkészítőn vesz részt.)

<sup>110</sup> *Forrás:* [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education) (2012.12.13.)

<sup>111</sup> *Megjegyzés:* a 2012/2013-as tanév átmeneti, az (1) számút felmenő rendszerben a (2) számú szisztéma váltja fel. *Forrás:* <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Overview> (2013.01.15.)

Romániában az elmúlt években a kisgyermekkori nevelési iránti szakmai érdeklődés jelentősen megnőtt. Ezt tükrözi a 2003-as „Kisgyermeknevelési nemzeti stratégia” (*Strategii Naționale pentru Educație Timpurie*), a „Kisgyermeknevelési reform 2006-2011” (*Proiectului de Reformă a Educației Timpurii 2006-2011*), valamint az „Inkluzív kisgyermeknevelési projekt 2006-2011” (*Proiectului pentru Educație Timpurie Incluzivă 2006-2011*). A nagyobb településeken számos óvoda közül választhatnak a szülők, több óvoda működik speciális oktatási programmal, úgymint korai nyelvtanítás vagy sport specializáció. Minden faluban van legalább egy óvoda, mely általában normál nevelési programmal várja a helyi gyerekeket. Az óvodai felvételnél, a korlátozott férőhelyek száma miatt, figyelembe veszik a gyermek életkorát, a család lakóhelyének az óvodától való távolságát, továbbá az óvodás korú testvérek számát. A speciális nevelési szükségletű gyermekeket az óvodák befogadják, diagnózisuknak megfelelő fejlesztésüket kisegítő pedagógus végzi.<sup>112</sup>

A 2008-as új „Nemzeti alaptanterv” (*Curriculum Național*) az óvodai nevelés főbb céljai között megfogalmazta az iskolakezdéshez és az iskolai élethez szükséges ismeretek, készségek, képességek, attitűdök kialakítását. Óvodás korban a gyermekek mérése, munkájuk minősítése nem megengedett, az óvodás korú gyermekek bátorító nevelését támogatják, ami segíti a pozitív énkép kialakulását, fejleszti az egyéni képességeket és biztosítja az egyéni ütemhez igazodó fejlődést. Az óvodai csoportok életkorilag homogének, nem megengedett az „évismétlés”. Az óvodai nevelés gyakorlatában megtalálható a „Lépésről lépésre” program, a *Waldorf*, a *Montessori* és a *Freinet* pedagógiai szemlélet, valamint a *Jena Plan*-konceptió.

Az általános iskolai oktatás (*Școala primară*) szakasza a tankötelezettség része, mely állami és magánintézményekben egyaránt megvalósulhat; de általános iskolát alapíthatnak gazdasági társaságok, magánszemélyek és természetes jogi személyek is.<sup>113</sup>

A többször módosított 1995-ös „Nemzeti oktatási törvény” értelmében az a kisgyermek, aki az adott tanév kezdetéig betölti a hatodik életévét, megkezdheti tankötelezettségét az általános iskolában. Szülő/gondviselő írásos kérvénye alapján az a gyermek is megkezdheti az adott évben az iskolát, aki a naptári év végéig tölti be hatodik életévét és fejlettségi szintje megfelel az általános követelményeknek.

---

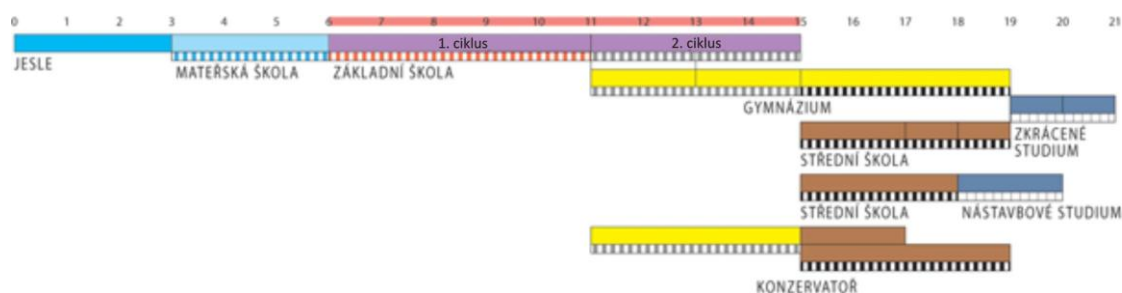
<sup>112</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary_Education) (2012.12.13.)

<sup>113</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary_Education) (2012.12.13.)

Mindemellett szülői/gondviselői kérésre a tankötelezett gyermek iskolakezdésének időpontja halasztható. Az iskolakészültségi szintet meghatározza: a gyermek egyéni szintje, a családi háttér, az iskola előtt nevelés színvonala, valamint a közösség (Ionescu és Benga, 2007).

2011. január 10-én jelent meg az új román „Nemzeti oktatási törvény” (*Legea educației naționale*).<sup>114</sup> A jogszabály értelmében 2012 szeptemberétől 6 éves koruktól iskolaköteles gyerekeknek az első osztály előtt egy évig iskolaelőkészítő osztályba kell járniuk.<sup>115</sup> A köznyelvben úgynevezett „nulladik” osztályként emlegetett oktatási forma a 2012/2013-as tanítási év szeptemberében indult be. A „nulladik” osztály célja, hogy felkészítse a gyerekeket a közösségi életre és fejlessze kommunikációs készségeiket. Ezeket a feladatokat az óvodai előkészítő csoportok is ellátták, de az óvoda nem volt kötelező. A nulladik osztály beindításának egyik fontos célkitűzése, hogy a gyerekek számára könnyebbé váljék az átmenet az óvoda és az iskolai képzés között azáltal, hogy a módszertan főként a gyakorlati tevékenységekre és a játékokra alapoz. Az előkészítő osztályokba azok a gyerekek kerültek, akik a tanévkezdésig betöltötték a hatodik életévüket.<sup>116</sup>

Csehországban (11. ábra) a tankötelezettség 6 éves kortól 15 éves korig tart. Ez magába foglalja az óvoda utolsó évét, az általános iskolát, valamint a középiskolát. Az óvoda (*mateřská škola*) az oktatási rendszer része.



11. ábra. Csehország oktatási rendszere<sup>117</sup>

<sup>114</sup> A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847> (2012.11.30.)

<sup>115</sup> Az oktatáspolitikai irányítók a bevezetéssel párhuzamosan fontolgatják, hogy a 2013/2014-es tanévtől eltörlik az iskola-előkészítő osztályokat.

<sup>116</sup> Szülői kérésre – ha a gyermek szellemi-érzelmi fejlettsége lehetővé tette – azok is megkezdheték az alapfokú iskolát, akik a naptári év végéig töltötték be a 6. életévüket. Többek között előírták, hogy az előkészítő osztályokban nem taníthatnak szakképzetlen vagy kezdő pedagógusok. A gyerekek nem kapnak osztályzatokat és minősítéseket. A törvény rendelkezik arról is, hogy az iskolák elsősorban a körzetükhöz tartozó gyerekeket vegyék fel.

<sup>117</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview> (2013.01.15.)

Az óvoda 3 éves kortól 6 éves korig tart, nem kötelező, bár e korcsoport körülbelül 90%-a jár óvodába. Az óvodáztatás alapvetően ingyenes, de a szülőket kérhetik, hogy járuljanak hozzá a működési költségekhez. Az iskola előtti év azonban mindenki számára ingyenes és kötelező. Fenntartó tekintetében szinte teljes mértékben az állam van jelen, az egyházi vagy magán intézményfenntartók száma elenyésző.<sup>118</sup>

Csehországban lehetőség van a szabad iskolaválasztásra. Az általános iskolai oktatás (*základní škola*) 2 részből áll: az első szakasz 6-tól 11 éves korig tart, a második szakasz 11-től 15 éves korig. Az 2005-ös „*Oktatási kerettörvény*” (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*) értelmében a gyerekek a hatodik életévük betöltését követően válnak tankötelessé, de a tankötelezettség megkezdése halasztható, illetve korábbra is hozható. Az előrehozott iskolakezdés gyermekorvosi és pszichológusi véleményhez kötött.<sup>119</sup> Kutatás keretében vizsgálták, hogy az iskolát megelőző intézményes nevelés tartalmi elemei milyen összefüggést mutatnak a gyermekek iskolakészültségi mutatóival (*Šmelová és Souralová, 2010*). A kutatás keretében megkérdezett pedagógusok véleménye szerint az óvodából érkező gyerekek a szociokulturális és interperszonális területen a legfejlettebbek, míg a vizsgálatot megelőző három év átlagában a pszichés éretlenséggel találkoztak leggyakrabban (ennél valamivel kevesebbszer a szociális éretlenséggel és csak minimális esetben a biológiai éretlenséggel). Szintén kevésnek tekinthető esetben (12%) fordult elő, hogy bár érett volt a gyermek az iskolakezdésre, a szülők mégis a késleltetett beiskolázás mellett döntöttek (*Šmelová és Souralová, 2010*).

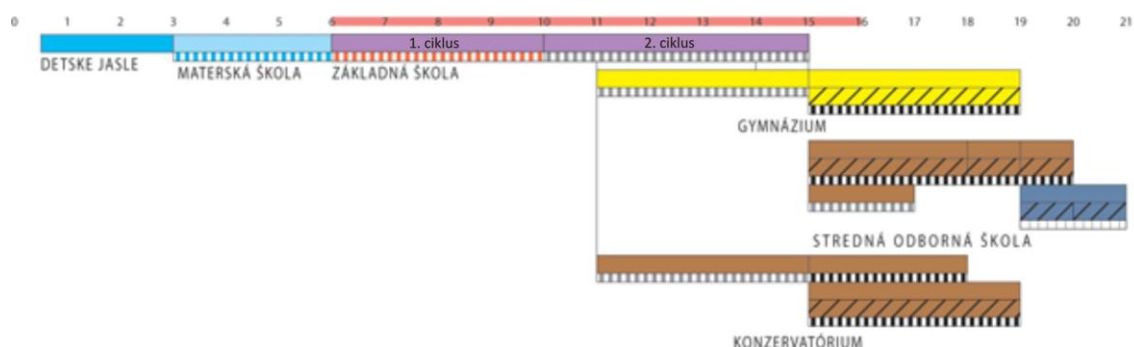
Az óvodák, az alapfokú és a speciális iskolák egyaránt indíthatnak úgynevezett előkészítő osztályokat a hátrányos helyzetű és roma gyerekek számára. Kezdetben ezek alapvető célja az volt, hogy a gyermeket felkészítse az iskolakezdésre, de ma már bírálják a rendszert, mivel az ideje járó gyerekek többsége a tanulmányait is ott folytatja, így teremtve meg az iskolaelőkészítő lehetőségével a korai szegregációt. Cseh kutatók véleménye szerint az inkluzív nevelés elterjedését akadályozza egyrészt a társadalom „nem támogató” hozzáállása, másrészt a merev cseh iskolai gyakorlat – az utóbbi probléma a pedagógusok nem megfelelőnek ítélt felkészítéséből és a szükséges iskolai feltételek hiányából eredeztethető (*Straková, Simonová és Polechová, 2011*).

---

<sup>118</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

<sup>119</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13.)

Szlovákiában (12. ábra) az iskola előtti nevelési rendszer pedagógiai szemléletváltás nyomán újul meg napjainkban. Az óvodai nevelésben (*materská škola*) való részvétel nem kötelező.



12. ábra. Szlovákia oktatási rendszere<sup>120</sup>

A „*Tatran*” alternatív óvodai és iskolai programmal, illetve a drámaprojekttel is dolgoznak, továbbá számos óvoda használja a „*Lego Dacta*” programot.<sup>121</sup> Az állam által támogatott speciális módszertani program továbbá a „*Škola dokorán*”<sup>122</sup> (Nyitott iskola), a „*Krok za krokom*”<sup>123</sup> (Lépésről lépésre). Ezek a projektek hatékonynak bizonyultak mind a roma, mind pedig az ingerszegény családban nevelkedő gyermekek nevelésében.<sup>124</sup>

A tankötelezettség 6-tól 16 éves korig tart. Az általános iskolai képzés (*základná škola*) két részből áll: 4 évfolyamos (1-4.) alsó tagozatból és 5 évfolyamos (5-9.) felső tagozatból, mely utóbbit a nyolcosztályos gimnáziumban is lehet teljesíteni.<sup>125</sup>

<sup>120</sup> Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Overview> (2013.01.15.)

<sup>121</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Early_Childhood_Education_and_Care) (2012.12.13.)

<sup>122</sup> A „*Škola dokorán*” program céljai: megszüntesse a szeparáltan élő és szegregáltan nevelődő roma gyermekek szociális hátrányait; kiépüljön a kapcsolat az egyes prevenciós szolgáltatók és a roma csoportok között; információval lássa el a veszélyeztetett csoportokat (bűnmegelőzési szándékkal); nyújtson követhető pozitív modelleket és mintákat; valamint járuljon hozzá a lakosság bűnmegelőzéssel kapcsolatos veszélytudatosságának kialakulásához. Forrás: <http://www.skoladokoran.sk/co-robime/projekty/> (2013.08.29.)

<sup>123</sup> Szlovákiában a „*Krok za krokom*” program 1994-ben indult. A program a személyiségfejlődésre fókuszál, ebben alapvetően a gyermek kutató- és felfedezőképességére alapoz. A tevékenységközpontú szemlélet az adott gyermek képességeit és érdeklődését támogatja, a differenciált foglalkozásokon való részvétel a gyermek választása alapján megvalósulhat egyéni és csoportos formában, irányítottan, avagy önállóan, az adott csoporton belül, de akár egy másik csoport tevékenységébe való bekapcsolódás által.

<sup>124</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Organisational\\_Variations\\_and\\_Alternative\\_Structures\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Organisational_Variations_and_Alternative_Structures_in_Early_Childhood_Education_and_Care) (2013.08.15.)

<sup>125</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13)

Az általános iskolai képzés ingyenes az állami intézményekben, míg a magániskolák tandíjat kérhetnek. Utóbbi esetben a tandíj mértékét az iskola vezetése határozhatja meg.

A 245/2008. *oktatási törvény*<sup>126</sup> értelmében a gyermek, ha eléri a hatéves kort és iskolaérett, rendszerint megkezdí tankötelezettségét. Az általános iskolai képzés 9 évig tart, azonban a 2008/2009-es tanítási évtől kezdődően lehetőség van egy úgynevezett nulladik osztályban való részvételre.

Az általános iskola nulladik évfolyamára olyan gyermekek járhatnak, akik az adott év szeptember 1-jéig betöltik a tankötelezettségi korhatárt, azaz a hatodik életévet, de nem érik el az iskolaérettségi szintet (testi és mentális fejlettség) és/vagy hátrányos szociális háttérrel rendelkeznek. Az igazgató dönt arról, hogy a gyermek még egy évet az óvodába maradjon-e vagy megkezdje tankötelezettségét a nulladik évfolyamon – a szülő/gondviselő egyetértésével. Legkésőbb annak a tanévnek a kezdetén, amikor a gyermek betölti a 8. életévet, meg kell kezdeni a tankötelezettség teljesítését az első osztályban vagy szülő/gondviselő hozzájárulásával a nulladik osztályban.

A nulladik osztály mintegy átmenetet biztosít az óvoda és az iskola között, minthogy az óvodai munkára épít, s a fejlesztés dominál benne. Nem írni és olvasni tanítanak, hanem az íráshoz-olvasáshoz szükséges készségeket, képességeket fejlesztik, szokásrendszert alakítanak ki. A fejlesztőmunka az egyes készségek „csiszolására” irányul, illetve a kimaradt mozzanatok „felépítésére” törekszik, segíti a gyermek alkalmazkodását az iskolai tanulási tevékenységhez, a követelmények „világához”, hogy az első osztály zökkenőmentesebb legyen számára.<sup>127</sup>

Azokon a településeken, ahol nincs lehetőség teljes, kilenc évfolyamos általános iskolai rendszer működésére (ennek feltétele a 150 tanuló megléte), ott – minimum 30 fős gyermeklétszám esetén – működhet az általános iskola alsó szintje osztatlan képzési rendszerben is, s a diákok folytathatják, illetve befejezhetik tanulmányaikat más, kilenc évfolyamos iskolákban. Mindezek értelmében „teljes szerkezetű” és „nem teljes szerkezetű” általános iskolák működnek Szlovákiában.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: [https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245\\_2008\\_skolsky\\_zakon.pdf](https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf) (2012.11.30.)

<sup>127</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13.)

<sup>128</sup> Forrás: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single\\_Structure\\_Education\\_%28Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education%29](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29) (2012.12.13.)

## 4.2. A napközbeni kisgyermekellátás és –nevelés struktúrája

Az OECD 1998 és 2000 között 12 országban végzett átfogó vizsgálatot<sup>129</sup> a kisgyermekellátás és –nevelés helyzetéről. A nemzetközi adatokat és információkat azzal a céllal gyűjtötték össze, hogy a tapasztalatok elemzését követően javítani lehessen a kisgyermekellátásra és –nevelésre, a gyermekek tanulására irányuló politika tervezését és megvalósítását.

A vizsgálat során tanulmányozták egyrészt az adott országok főbb politikai megfontolásait, a törvényi, rendeleti szabályozást és a kisgyermekellátás helyzetét, társadalmi környezetét; másrészt a kormányok, önkormányzatok, nonprofit szervezetek és más szociális partnerek szerepét, valamint az intézményi erőforrásokat; harmadrészt pedig az egyes országokban tapasztalható különböző megközelítések hatásait és hatékonyságát.<sup>130</sup> A vizsgálatok során készült országjelentések<sup>131</sup> alátámasztották, hogy jelentős különbségek vannak a napközbeni kisgyermekellátás és –nevelés struktúráját tekintve az egyes tagországok közt. Ezeket áttanulmányozva megállapítható, hogy alapvetően két modell létezik, az osztott és az egységes rendszer (*Korintusné*, 2000).

Az *osztott* rendszert működtető országokban a három év alatti gyermekek számára az ellátás az *egészségügyhöz* tartozik, a három év felettieké az *oktatásügyhöz* (ilyen például Franciaország vagy Olaszország). Az *egységes* struktúrán belül alapvetően két formát lehet megkülönböztetni: az oktatáshoz vagy a szociális szférához tartozót. Az egységes és az *oktatásügyhöz tartozó rendszer* esetében a pedagógus látja el a 0–6 éves korú gyermekek gondozását-nevelését (például Svédország, Spanyolország). Szintén egységes, azonban a *szociális szférához tartozó rendszer* működik például Dániában, ahol pedagógusok foglalkoznak a gyermekkel az egész iskolai időszakot megelőzően, továbbá kisiskolás korban szociálpedagógusok látják el a gyermekek délutáni felügyeletét, a különféle szabadidős tevékenységek szervezését, ami kiterjed a napközi otthonos nevelés keretében megvalósuló tanulási tevékenységre is.

---

<sup>129</sup> Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő országok Ausztrália, Belgium, Csehország, Dánia, Finnország, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Portugália, Svédország, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok voltak.

<sup>130</sup> A vizsgálatok kapcsán szakértői delegációk tettek látogatást a részt vevő országokban, a tapasztalatok nyomán készült összehasonlító tanulmányt pedig egy nemzetközi konferencia keretében mutatták be 2001-ben. A kutatáshoz további, önként csatlakozó országok közül hosszabb, átfogóbb vizsgálatot többek között Magyarország, Németország, és Spanyolország, míg a rövidebbet Franciaország, Írország és az Egyesült Királyság kérte.

<sup>131</sup> Országonként elérhető: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA) [http://eacea.ec.europa/education/eurydice/index\\_eng.php](http://eacea.ec.europa/education/eurydice/index_eng.php) (2012.11. 30.)



A legtöbb országban a „gondozásra” és a „nevelésre-oktatásra” vonatkozó politika egymástól függetlenül alakult ki külön szabályozással, finanszírozással és képzéssel a dolgozók számára, míg néhány országban megvalósult a gondozás és nevelés elvi és gyakorlati integrálása. Nemzetközileg egyre gyakoribb, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók biztosítani igyekeznek *a tanulás folyamatosságát*, valamint a rendelkezésre álló *erőforrások minél hatékonyabb felhasználását*. A koherens kisgyermekkorai tapasztalatok kétségkívül megkönnyítik a gyermekek számára az egyik életszakaszból a másikba való átmenetet, biztosítják fejlődésük folyamatosságát (Korintusné, 2002).

Sok országban külön gondot fordítanak arra, hogy a szülőket is bevonják az iskolai nevelőmunkába. Ennek célja, egyrészt hogy a gondozó, a nevelő kiaknázhassa a szülőnek/gondviselőnek a gyermekről való sajátos ismereteit; pozitív attitűdöt és magatartást alakítson ki a gyermekek tanulása iránt; információval lássa el a szülőket; másrészt hogy erősítse az intézménynek a szülőkkel és a helyi közösséggel való együttműködését.

Több országban a gyermekek törvényben foglalt joga, hogy hároméves kortól (vagy még fiatalabban) napközbeni kisgyermekellátásban részesüljenek. Az a tendencia, hogy három- és hatéves kor között teljes körű legyen a részvétel, lehetőséget adva a kötelező iskolakezdés előtt legalább két év ingyenes, államilag finanszírozott ellátásra (Korintusné, 2002). A gyerekek az általános iskolát általában négy- és hatéves kor között kezdik, azaz több országban a gyermekek legalább három évet valamilyen napközbeni kisgyermekellátás keretében töltenek, míg máshol maximum három évet járhatnak bölcsődébe, óvodába az iskolakezdés előtt (lásd: 2. számú melléklet adatait).

Az *Eurydice* gondozásában megjelent összefoglaló tanulmány (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994) részletesen bemutatja az iskola előtti nevelés, az alapfokú oktatás, valamint az alap- és középfokú oktatás közti átmenet sajátosságait az Európai Unió országaiiban.<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> A dokumentum érinti a tankötelezettség időtartamát, a pedagógusok alapképzését, a tanítási idő beosztását, a szolgáltatások finanszírozását; kitér az oktatási programok elkészítésének folyamatára, a tananyag meghatározására, a tankönyvek és a módszerek kiválasztásának szabadságára, valamint az oktatási programok végrehajtásának és a tanulók tudásának ellenőrzésére.

### 4.3. Az intézményváltást befolyásoló rendszerszintű indikátorok

Azt gondolom, az óvodából az iskolába történő átmenet szempontjából központi kérdés, hogy az egyes országokban mi a célja és szerepe a tankötelezettségnek. A mindenkire kiterjedő tankötelezettséget 1717-ben *I. Frigyes Vilmos* porosz király vezette be, azonban csak a 19. században vált általánossá. Európában napjainkban már minden országban, a világ országainak pedig 95 százalékában (*Education for All*, 2007) van tankötelezettség.

Az iskolába való belépés és kilépés korhatára azonban változó. Az utóbbi évtizedekben – nemzetközi viszonylatban is – jelentős kérdéssé vált, hogy a kötelező alapszintű oktatás melyik életkorban kezdődjön. Az Európai Unió tagállamainak többségében a *tankötelezettség* 6 éves kortól 16 éves korig tart (vö. 2. számú melléklet). Míg néhány országban a gyerekek négyéves korban kezdik az általános iskolát (például Luxemburg vagy Észak-Írország), másutt 5 és fél év a tankötelezettség alsó határa (például Hollandia, Anglia, Wales, Skócia vagy Görögország), s a legkésőbbi iskolakezdési kor pedig a hetedik életév (Dánia, Norvégia).

Az eltérő *iskolakezdési életkor* mellett azt is különböző módon szabályozzák az egyes államokban, hogy mely naptári időpontot veszik figyelembe a tankötelezettség megkezdéséhez szükséges négy-, öt- vagy hatéves életkor elérése szempontjából. Észak-Írországban az adott év július 1-jéig kell betölteni a negyedik életévet. Dániában a tankötelezettségi életkort, azaz a hatéves kort augusztus 1-jéig, Olaszországban augusztus 31-ig, Ausztriában szeptember 1-jéig, míg Portugáliában szeptember 15-ig kell betöltenie. Angliában és Walesben – a többi ország gyakorlatától eltérően – három napot írnak elő: március 31-et, augusztus 31-et és december 31-et. Ezek közül azt a dátumot követően, amikor a gyermek betölti ötödik életévét, köteles megkezdeni az alapfokú iskolát. Norvégiában azon naptári évben kell az gyermeket beíratni az iskolába, amelyben betölti a hatodik életévet (*Istenes és Péceli*, 2010).

Az iskolai tanulás megkezdésének ideális korhatárát tekintve két álláspont látszik körvonalazódni. Az intézményes nevelésben való részvétel *mielőbbi megkezdését* támogatók elsősorban a hátránykompenzáció, valamint a korrekciós nevelés szempontjából az óvodáztatás kötelezővé tételével (jelenleg ezt a törekvést láthatjuk a hazai közoktatás-politikában), a tankötelezettségi korhatár leszállításával vagy az úgynevezett iskolaelőkészítő vagy nulladik évfolyamok bevezetésével (amint azt Szlovákia pedagógiai gyakorlatában, igaz csak opcionálisan, de megtaláljuk)

kívánják előmozdítani azt. A *beiskolázási korhatár emelését* szorgalmazók pedig leginkább a gyermekek iskolai ártalmaktól való megóvását, a teljesítményorientált iskolai oktatás okozta kudarcok elkerülését kívánják elérni.

Több államban az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás egészét két vagy akár több ciklusra bontják (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Az elemi oktatás több országban önálló ciklusokból áll (Belgium, Olaszország, Portugália), másutt külön szakaszokra bontják még az iskola előtti nevelést is. Így Spanyolországban az óvodai nevelés két, míg az elemi oktatás három periódusra oszlik; Franciaországban pedig az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás háromlépcsős rendszert alkot (vö. Spanyolország és Franciaország oktatási rendszere: 4.1. fejezet).

Az alapfokú oktatás kezdete (lásd: 4. táblázat) általában egybeesik a tankötelezettség alsó korhatárával. Az Európai Unió tagállamainak többségében az alsó tagozat 5–7 éves korban kezdődik és 10–12 éves korig tart, amikor is a gyerekek felső tagozatba lépnek. Dániában erre csak 16 éves korban kerül sor, mivel a 7–16 éves korig terjedő kötelező oktatási periódus – ahogy azt korábban bemutattam – egységes.

4. táblázat. Európai országok áttekintése az iskolakezdési életkor szerint<sup>133</sup>

<i>Iskolakezdési életkor</i> <sup>134</sup>	<i>Európai országok</i>
4 év	Észak-Írország
5 év	Málta, Egyesült Királyság, Skócia, Wales
6 év	Ausztria, Belgium, Ciprus <sup>135</sup> , Cseh Köztársaság, Franciaország, Németország, Görögország, Románia, Magyarország, Izland, Írország, Olaszország, Liechtenstein, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Hollandia, Horvátország, Szerbia <sup>136</sup> , Törökország <sup>137</sup> , Svájc
7 év	Bulgária, Dánia, Észtország, Finnország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Svédország

<sup>133</sup> A „*The structure of the European education systems 2012/2013: schematic diagrams*” adatait felhasználva saját szerkesztés. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf) (2013.05.31.)

<sup>134</sup> Az ISCED1 értelmében a kötelező alapfokú oktatásban való részvétel kezdete.

<sup>135</sup> Az iskolakezdési életkor pontosan 5 év és 8 hónap.

<sup>136</sup> Az iskolakezdési életkor pontosan 5 év és 6 hónap.

<sup>137</sup> Az iskolakezdési életkor pontosan 5 év és 6 hónap.

Az egyik osztályból a másikba lépés az alsó tagozaton általában automatikus, nem kötött sem vizsgához, sem pedig tanulmányi eredményhez. A nehézségekkel küzdő diákok számára lehetőség van az osztályismétlésre a legtöbb európai államban (kivéve Dánia, Svédország, Norvégia és Görögország). *Évismétlésre* az első ciklus alatt *egy alkalommal* van lehetőség, speciális és egyedi eseteket kivéve (Luxemburg, Hollandia, Belgium, Spanyolország, Portugália, Németország), van, ahol az évismétlésről szóló döntést indokolni kell (Olaszország). Kivétel Franciaországban *többször* is lehetőség van az osztályismétlésre. Ausztriában csak az első osztályból a másodikba való átlépés automatikus, a többi osztályban a tanulmányi teljesítményhez kötik a továbbhaladást.

Az európai uniós tagállamok közel felében a gyerekek 12 éves korukban *fejezik be alapfokú tanulmányaikat*. Egyes országokban ez a periódus hamarabb, már 10 éves korban lezárul (Ausztria; Németország, azonban ez utóbbi két tartományában – Berlin, Brandenburg – az alsó tagozat 2 évvel hosszabb), máshol 11 éves korig (Franciaország, Olaszország és Skócia kivételével az Egyesült Királyság) vagy 13 éves korig tart (Norvégia).

Minden egyes uniós tagállamban lehetőségük van a szülőknek arra, hogy gyermeküket *állami iskolába vagy magánintézménybe* írassák, azaz egyrészt intézményalapítási pluralizmus, másrészt intézményválasztási autonómia van. Az állami intézmények általában világi jellegűek, míg a magánszférába tartozók többfélék lehetnek. Megtalálható egyházi jellegű, alternatív pedagógiai módszerekkel működő, az állami iskoláknak megfelelő, de a privát szektor által fenntartott, valamint az állammal szerződéses viszonyban álló iskola egyaránt (Szabó, 2000). Az állam által finanszírozott magánintézményeknek minden esetben eleget kell tenniük bizonyos működési alapfeltételeknek, ilyen például az oktatási program elkészítése vagy a minimális tanítási idő betartása, mindezeket országonként törvények is szabályozzák. A magániskolákat azonban az adott oktatási hatóságok nagyon különböző módokon ellenőrizhetik. Különbségek vannak a tagállamok között a magánszféra szerepét illetően is. Az alapfokú oktatásban tanulók több mint fele (Hollandia), másutt viszont e korosztálynak mindössze töredéke tanul magániskolában (Németország, Írország).

A gyerekek napközbeni elhelyezésének igénye egyre gyakoribb, mivel nemcsak a nők nagyobb arányú munkába állásával kell számolni, hanem ezzel egy időben a hagyományos családi struktúrák felbomlásával is (Szabó, 2000; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Európai szintű probléma, hogy a

fiatal szülők nem számíthatnak szélesebb családi segítségre. Ennek több oka is lehet, talán a leggyakoribb: a többgenerációs családok hiánya, a nagyszülők aktív munkavállalói léte (akár nyugdíjas státusz mellett is), vagy a mobilitás miatti nagy távolságok a gyermekek és a szülők lakóhelyét illetően (határokon belül és határokon túl is!). Az egyszülős családokban a gyerekek felügyelete nagyobb nehézséget okoz, így vannak országok, ahol bizonyos szolgáltatások kifejezetten a nehéz szociális körülmények között élő gyerekek számára jöttek létre. Ilyen céllal néhány országban a tanítási időn túl szervezett tevékenységeket is biztosítanak a gyermekek számára. Ezek gyakran csak kísérleti projektben megvalósított tevékenységek (Belgium, Németország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Portugália, Egyesült Királyság), de például Dániában az ilyen jellegű tevékenységeket az iskolákkal szorosan együttműködő szabadidőközpontokban (SFO) rendszeresen szervezik meg.

Az Európai Unió tagállamaiban az iskola előtti nevelés közös célkitűzése: a gyermekek szocializálása, hozzászoktatása a társas-közösségi élethez (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994). Egyes országokban (mint például Németország, Írország, Hollandia, Ausztria) az iskola előtti nevelést folytató intézmények elsődleges szerepe a családi nevelés kiegészítése, a pedagógusok a gyermekek szocializációjáért és „kibontakoztatásáért” felelősek, konkrét tanítási feladatot nem látnak el. Más országokban (ilyen többek között Franciaország, Olaszország, Spanyolország) hangsúlyozott szerepet kap az óvodai nevelésben a gyermekek fokozatos felkészítése az iskolai életre.

#### **4.4. A pedagógusképzés sajátosságai**

Széles körben elfogadott, hogy a kisgyermekellátásban és –nevelésben dolgozóknak – pedagógusoknak és a technikai dolgozóknak egyaránt – jelentős hatásuk van a gyermekek fejlődésére. A pedagógusok alapképzésének időtartama és színvonala államonként változó, ráadásul az iskola előtti nevelésben részt vevő és az elemi szinten tanító pedagógusok képzése gyakran elkülönül egymástól.

Az óvodapedagógusi és tanítói tanulmányok megkezdéséhez majdnem minden tagállamban a középiskolai tanulmányok befejezését igazoló bizonyítvány szükséges. A három-, négy- vagy ötéves képzés végén az óvodapedagógusok (Spanyolország, Görögország, Franciaország, Finnország, Svédország és az Egyesült Királyság kivételével) felsőfokú, de nem egyetemi végzettséget szereznek. A tanítóképzés sok

országban egyetemi szintű. A képzés időtartama országonként változó, általában négyéves, de van, ahol csak hároméves, míg másutt ez öt évre tolódik ki (Szabó, 2000; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996).

#### 4.5. Összegzés

E rövid áttekintésből is talán érzékelhető, hogy Európa-szerte tendencia egyrészt az oktatási rendszerben kötelezően eltöltendő évek számának emelkedés és csökkenése; másrészt mind a tankötelezettség alsó, mind a felső korhatára mozgásban van, mindkettő lefelé, illetve felfelé egyaránt.

Az összehasonlíthatóság, a közös fejlesztési törekvések megfogalmazása kapcsán fontos szemponttá vált a tankötelezettség időtartalmának növelése mellett az oktatási rendszerek egységes elveken nyugvó osztályozása (ISCED rendszer), valamint a szakképzettség megszerzésének „egységesítése” (bolognai többciklusú képzési rendszer).

*A tankötelezettségi korhatár módosítása szerkezeti változtatás avagy tüneti kezelés?* Továbbgondolásra érdemes, mire jó önmagában a tankötelezettség, és milyen más intézkedésekkel együtt érheti el hatékonyabban célját.

Összegezve megállapítható, hogy az egyes európai tagállamok különböző mértékben ismerték fel, hogy *a kisgyermekkorai nevelési minősége* olyan kritikus tényező, amely a megfelelő finanszírozástól, a pedagógiai kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetésétől, a minőségi garanciáktól és a pedagógusok folyamatos képzésétől egyaránt függ. Azok az európai országok, ahol van az iskoláskort megelőző intézményes nevelési forma, többségében kiemelkedő részvételi mutatókkal rendelkeznek. Ennek ellenére e szolgáltatások minősége és elérhetősége sok országban fejlesztésre szorul. Alapvetően meghatározó tényezők: a pedagógusok alapképzettsége és továbbképzési lehetőségeik biztosítása; az intézményes nevelési formák és az otthon nevelés harmóniája, együttműködése; valamint olyan strukturális feltételek, mint például a csoportméret vagy a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak szakképzettsége és kellő mértékű jelenlétük biztosítása az intézményes nevelés folyamatában.

Mint sok problémakör, így az intézményváltás is „átnyúlik” Európai Unió „határain” (sőt Európán is), több országban megfogalmazzák a váltás nehézségeit, azokra megoldási javaslatokat dolgoznak ki. Jelen dolgozat tartalmán túlmutat, azonban

kétségkívül hasznos további országok gyakorlatának megismerése. Ilyen lehet például Svájc, ahol az oktatási rendszerrel kapcsolatos viták egy része az óvodából az iskolába való átmenet megreformálásával foglalkozott. Kutatási eredményekre hivatkozva támogatták az óvodai évek és az első két iskolaév szervezeti kapcsolatának és egy első közös iskolai fokozat létrehozásának szükségességét, az óvodáknak az oktatási rendszerbe való integrálását.

## 5. A kisgyermekkorai intézményváltás gyakorlata<sup>138</sup>

Magyarországon a kisgyermekkorai intézményváltás kérdésköre – ahogy a történeti áttekintés is engedni látta (lásd részletesen: 3. fejezet) – az óvoda intézményes megjelenését követően valójában az óvodáztatás „tömegessé” válásával került az érdeklődés középpontjába. A tankötelezettségi kor betöltése mellett az egyéni érettség figyelembe vétele (1960-as évek), illetve az óvodának a közoktatási rendszerbe való szervezeti tagozódása (1985) eredményezett aztán újra és újra lokális és országos szintű megoldás-keresési törekvéseket.

Kutatómunkám előzményeként a releváns szakirodalmi anyagot tártam fel, mely során minden olyan hazai közlemény megismerésére, feldolgozására törekedtem, mely szorosan hozzátartozik választott témámhoz és a gyakorlati pedagógia oldaláról közelíti meg az intézményváltást. Nem törekedve az időrendbeliségre – a *dokumentumelemzés* módszerét alkalmazva az átmenettel kapcsolatos gyakorlati problémákat, a váltás okozta nehézségek megoldására törekvő kísérleti programokat, innovációkat és az intézményváltással összefüggésben (is) értelmezhető kutatási eredményeket kívánom bemutatni.

### 5.1. „Mitől féltsük az iskolást?”

*Csányi Vilmos* (2005) felteszi a kérdést: „Mitől féltsük az iskolást?” A szerző egyszerűen válaszol: az iskolától. Megjegyzi, az iskolában a gyermek *idegen emberi közösségbe* kerül, ahol új szabályrendszerben tisztázatlan dominanciaviszonyok között, egyénre szabott elvárásoknak kell megfelelnie. Az intézményváltást tovább nehezítheti, hogy az óvodai foglalkozáson való részvétel nem kötelező jellegű; valamint sok minden új, ezért zökkenő forrása lehet: a környezet, a gyermekközösség, a felnőttek, a foglalkozási rend és a tevékenységi struktúra egyaránt.

*Hegyí Ildikó* (1996) megjegyzi, hogy a változáshoz, amit az iskolakezdés jelent, nem könnyű egy gyermeknek alkalmazkodnia. Ennek oka, hogy a gyermek fejlettsége nem teszi lehetővé az objektív értelmezést, illetve az is, hogy a gyermek erős érzelmi beállítottságú. Többek között ő is felhívja a figyelmet a pszichoszomatikus tünetek lehetséges megjelenésére az iskolakezdést követő időszakban. *Szemán Józsefné* (1995)

---

<sup>138</sup> A fejezet „Szemelvények a hazai óvoda-iskola átmenet pedagógiai gyakorlatából” címen megjelent tanulmány átdolgozott és bővített változata (*Golyán, 2013*).



véleménye szerint azonban az emberi pszichikum változásokat elviselő képességének határait megfelelő tréningekkel fokozni lehet.

Az „iskolaérettség” nem az csupán értelmi képességek egy meghatározott szintje, ennél sokkal összetettebb fogalom. A megfelelő fejlettség eléréshez részben spontán, természetes érés, részben az otthoni és óvodai tevékenységek, egy minden szegmensében kiegyensúlyozott, odafigyelő háttér szükséges. Az „iskolaérettség” nemcsak egy szélesebb értelmezési keretet, komplex tartalmat jelent, hanem maga a kifejezés is pontatlan, erre hívta fel a figyelmet *Mérei Ferenc* és *Binét Ágnes*, miszerint: „Nem érettségről, hanem alkalmasságról van ugyanis szó.” (Mérei és Binét, 1993. 173.)

### **5.1.1. Az intézmények együttműködése**

*Kende Anna* (2009) véleménye szerint napjainkban is az átmenet problémáját súlyosbítja az óvodák és az iskolák közötti együttműködés hiánya. (vö. *Szabó Pál* véleménye az együttműködésről: 3.6. fejezet). Nagyon fontos a közös gondolkodás kialakítása az óvodapedagógusok és tanítók körében, az élő kapcsolat megvalósítása, s ezzel együtt egymás munkájának ismerete.

*Kalcsits Jánosné* (1996) kiemeli, hogy az óvodapedagógusnak az alapfunkciókat tudatosan kell fejlesztenie; ahogy a tanítónak figyelembe kell vennie a gyermek játékszükségletét, továbbá biztosítani kell mozgásfejlesztésének feltételeit. Egy másik szerző is a kapcsolattartás jelentőségére hívja fel a figyelmet (*Krajcsiné*, 2000), egy gyakorló tanító pedig a rendhagyó tanítási óra szerepét emeli ki (*Putzné*, 2000).

Mások megjegyzik: az óvoda azáltal, hogy a „hierarchikus különbségtevés intézményeivel” (azaz az iskolával, a Nevelési Tanácsadóval, valamint a Szakértői Bizottsággal) együttműködik, megkonstruál „... egyfajta hipotetikus iskolai pályafutást, amely igen csak nagy hatással lesz a tényleges iskolai pályafutásra.” (*Berényi, Berkovits és Erőss*, 2005. 824.)

### **5.1.2. A korai tanítás**

Tény, hogy az új életformára való „átállás” sikerességét nagy mértékben befolyásolja, hogy a gyermek a családból vagy az óvodából érkezik-e az iskolába (vö. *Szabó Pál* vélekedése az óvoda iskolaelőkészítő funkciójáról: 3.4. fejezet).

Egy országosan reprezentatív mintán végzett 2001-es kutatás többek között megállapította, hogy a szülők véleménye teljesen egyöntetű azt illetően, hogy az óvodai

nevelés meghatározóan befolyásolja a gyermek későbbi iskolai előmenetelét (Török, 2005), mely a közgondolkodásban az *óvoda iskola-előkészítő* szerepének kiemelt fontosságát (is) jelezheti.

Pálfi Sándor (2004a) az óvodák kiszolgáltatott helyzetére hívja fel a figyelmet. Az óvodák minden elvárásnak – így az iskola felől támasztottaknak is – meg akarnak maradéktalanul felelni, ami a gyakorlatban a felülről lefelé irányító közoktatási rendszer érvényesülését eredményezi (vö. Vekerdy, 2000).

A jó átmenet biztosításának érdekében az óvónőnek munkája során gondolnia kell az iskolára, annak követelményeire, ahogy a tanítótól is elvárják, hogy az óvónő szemével nézze az iskolába lépő gyermeket. Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása kapcsán az óvoda és az iskola *feladatainak meghatározása* megoldást kínálhat az intézménytípusok közötti átmenet problémáira, s Szabó Mária (2005) megfogalmazta, hogy az óvodának a testi-lelki-fizikai egyensúly megteremtése és ez által a képességek fejlesztése a feladata, míg az iskola a kognitív képességek alakításáért felel. Berényi Eszter és munkatársai (Berényi és mtsai, 2005) az intézményi együttműködés „problematikája” (vö. 5.1.1. fejezet) mellett a nagycsoportos gyermekek szüleit kérdezte arról, mit tartanak az óvoda legfontosabb funkcióinak, akik *az iskolára való közvetlen felkészítést tartották a legkevésbé fontosnak*.

Szintén 2001-ben országos óvodai vizsgálatsorozat is zajlott, melynek az egyik kiemelt témája volt annak feltárása, hogy az *iskolásítás jelei* érzékelhetők-e a magyar óvodai nevelésben (Vágó, 2002). Míg a megkérdezett óvodavezetők egyértelműen elutasították az óvodai élet iskolásítására vonatkozó, felülről jövő kényszert, melyet az iskolai követelmények emelkedése generál, addig a válaszadó óvónők közel fele részben vagy teljes mértékben érzékelték ezt a nyomást. Villányi Györgyné (2002) az iskolásítási törekvésekre utaló jelként azonosítja a tanfolyamokon kívül a játékirányítás részletes megfogalmazását, a fejlesztési tartalmak életkorhoz kötött meghatározását, az ismeretátadás tartalmi korlátozását, a minden gyermek számára azonos feladatadást. Az óvodákban előfordulnak iskolásításra utaló jelenségek, melyek különböző „foglalkozások” (például nyelvi, balett) formájában „öltönek testet”, de (szerencsére) a legkisebb gyakorisággal a konkrét iskola-előkészítő foglalkozások szerepelnek, ez utóbbiak többnyire az iskolák szervezésében, iskolai körülmények között.

Igen korán megjelent az óvodai nevelés céljának meghatározása kapcsán a korai – azaz az óvodás korban történő – tanítás „kritikája” (vö. Ney Ferenc: 3.1. fejezet). Vajda Zsuzsanna (2009) az 1980-as évektől egyre dominánsabban megjelenő, a

gyermekfelfogásban bekövetkezett változások negatív tartalmaként azonosítja a gyermekek úgynevezett „siettetését”. Véleménye szerint a gyermekek életmódja, tevékenységei egyre inkább hasonlítanak a felnőttekére, sőt, a szülők mintegy divatból mindenhová viszik magukkal a gyereket, ezáltal olyan élethelyzetekbe kényszerítve a kisgyermeket, melyek nem felelnek meg életkori sajátosságaiknak. *Vekerdy Tamás* (2000) ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy manapság a szülők nyomást gyakorolnak az óvodára anélkül, hogy tisztában lennének azzal, mekkora károkat okozhatnak ezzel. Az idézett szerző másutt megjegyzi, hogy a korai tanítás azért is ártalmas, mert a funkció örömeinek megrontását jelenti (*Vekerdy, 2010*).

Természetesen meg kell hallgatni a szülők elképzeléseit, elvárásait, vágyait gyermekük intézményes keretek között zajló gondozásával, nevelésével kapcsolatban, de nem feledkezhetünk meg arról, hogy az óvodában a gyermekek a legfontosabb partnerek, ez mindig így volt és így is kell(ene)<sup>139</sup> maradnia. A gyermekkor „védelmében” óvatosan kell bánni (körültekintéssel igénybe venni) a különórák széles repertoárjával, a kisgyermekekre „szakosodott” szolgáltatók által kínált különféle képességfejlesztő tréningekkel. A pedagógusnak nem szabad siettetnie a gyermeket.

### 5.1.3. Az eltérő fejlettségi szint

*Kósáné Ormai Vera* (2001) szerint az óvodából az iskolába történő átmenet úgy képzelhető el, ha nem csupán a gyermek alkalmazkodását várja el az iskola, hanem arra is gondot fordít, hogy az iskola *az adott gyermek életkori és egyéni jellemzőihez* igazodjon.

Bár hazánkban sokféle helyi kezdeményezés vagy program támogatja a kisgyermekkorú intézményváltást (lásd később: 5.2. fejezet), csak akkor lehet hatékony bármelyik is, ha gyermekközpontú szemlélet jellemzi. Mindehhez elengedhetetlen, hogy próbáljunk *megismerni minden egyes gyermeket*. Tudni kell, „milyen” a gyermek és hogyan változik, mert csak ezek ismeretében válhat képessé a pedagógus, hogy alkalmazkodjon a változó igényekhez, szükségletekhez (*Vekerdy, 2004c*).

Egy óvodai helyi nevelési programok tartamát elemző reprezentatív kutatás eredményei alapján láthatjuk, hogy a vizsgált óvodákban a rugalmas beiskolázást a

---

<sup>139</sup> Kiváltképp azon szülőkre gondolok, akik már a gyermek három éves korában megtervezik annak jövőjét, s terhelik őket addig, amíg bírják. Ezzel nem tudok egyetérteni, és az ehhez kapcsolódó érvelés külön dolgozat tárgyát képezheti.

gyermek egyéni fejlettsége határozza meg leginkább, és nem a tankötelezettségi életkor elérése a döntő (*Villányiné, 2002*), ezt a rugalmas iskolakezdés teszi lehetővé.

Egy fővárosi vizsgálat adatai szerint (*Lakatos, 2003*) a 2002/2003-as tanítási évben a tankötelezett korban lévő gyermekeknek 25%-át nem iskolázták be, az iskola megkezdésére „éretlennek” nyilvánítva őket. Az okok között megtalálható a szociális éretlenség (32%), az értelmi képességek gyengesége (24%), valamint a testi fejletlenség (12%).

3-8 éves életkorban a gyermek megismerésének elsődleges és legfontosabb eszköze a *megfigyelés*. Az óvodapedagógus a gyermek fejlődését a napi tevékenység során állandóan figyelemmel kíséri. Azonban nem jó gyakorlat, mégis előfordul, hogy az óvodák csupán a nagycsoportosok „felmérését” szorgalmazzák az „iskolakezdési javaslat” előkészítése kapcsán. Megfelelő diagnosztikai eljárásokkal a tanulási zavarok már óvodáskorban előrejelezhetők (*Porkolábné, 1988*). Természetesen nem azt tartom célszerűnek, ha állandóan mérjük a gyermekeket, inkább amellet érvelek, hogy a tudatos pedagógiai munka nem nélkülözheti minden egyes gyermek lehető legteljesebb megismerésének igényét, melyet sokféle módon és úton, de mindig tervszerűen és tudatosan kell végezni. Az iskolai beiratkozást megelőző „felmérés” azonban sok esetben már elkészt, többnyire arra ad lehetőséget, hogy az óvodapedagógusok eldöntsék, kérjenek-e differenciált iskolaérettségi vizsgálatot annak megítéléséhez, hogy javasolják-e a tanköteles kort elért gyermeknek az adott évben az általános iskolai tanulmányok megkezdését.

Az óvodapedagógusok az adaptált fejlődést mérő eszközök, eljárások mellett sok óvodában kidolgoznak a gyermekek állapotfelmérésére feladatsorokat; és különösképpen alkalmazzák ezeket az iskolába készülők fejlesztési szintjének feltárására (*Varankáné, 2011*).

*Pálfi Sándor* (2004b) az iskolaérettségi „teszt” helyett inkább a gyermek saját környezetében (azaz az óvodában) való megfigyelését tartja helyesnek, és az egyéni fejlődés ütemére alapozott nevelés mellett érvel.

*Berényi Eszter* és munkatársainak (2005) korábban már idézett kutatása az intézmények együttműködése (lásd: 5.1.1. fejezet) mellett az „iskolaérettségi vizsgálat” korai szelekciós szerepére is felhívja a figyelmet. Azonban a klasszikustól eltérően az „iskolaérettségi vizsgálat” fogalmat az óvodapedagógusok által az óvodában végzett

részképesség-vizsgálatokra használják.<sup>140</sup> A kutatócsoport megállapítja – az ilyen jellegű vizsgálatokkal kapcsolatban – továbbá, hogy ezen „... *felmérések eredményei azokat, akik jó eredményeket érnek el, arra ösztönzik, hogy elitiskolába menjenek, míg a rosszul teljesítőket már a középső csoporttól kezdve kezdenek eltántorítani ettől, (...).*” (Berényi és mtsai, 2005. 820.)

Az *alapkultúrtechnikák*<sup>141</sup> elsajátításához szükséges funkciók 3-6 éves életkorban fejlődnek a legintenzívebben. A fejlődés mértékét vizsgáló eljárásoknak prediktív jelentősége van a későbbi teljesítményszavar szempontjából, a tanulási zavarnak vannak előre jelző tünetei. Korántsem közömbös, hogy minden kisgyermekkel foglalkozó pedagógus ismeri-e (és kellő időben alkalmazza-e) a pedagógiai gyakorlatban leggyakrabban használt, hazánkban is hozzáférhető és leginkább elterjedt *egyes diagnosztikai eszközöket, eljárásokat* (lásd: 1. számú függelék). Mindezek egyrészt jelezhetik a tanulási zavar veszélyeztetettségét; másrészt segítséget nyújthatnak a tudatos és tervezett pedagógiai munka megvalósításához. Áttekintve néhány diagnosztikai eszközt, eljárást, melyek többségét speciális továbbképzés birtokában vagy anélkül óvodapedagógusok és tanítók is használhatnak; meg kell állapítanom, hogy a diagnózishoz legtöbb esetben nem párosul fejlesztési program, így bízva a fejlesztő munka tartalmi kidolgozását és megvalósítását az alapképzésben erre nem (kellően) felkészített pedagógusokra.

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (a továbbiakban: DIFER) vizsgálat Nagy József azon korábbi felismerésére épül, miszerint az iskolába lépéskor az azonos életkorú gyermekek között is jelentős fejlettségbeli különbség tapasztalható. A 2002-es országos DIFER mérési eredményei többek között rámutattak arra, hogy iskolakezdéskor a gyermekek mindösszesen 6 százaléka rendelkezik optimális fejlettségű írásmozgás-koordinációval, a nagycsoportosok közel fele hiányos szókinccsel kezdi meg iskolai tanulmányait, továbbá az elemi számolási készségek terén iskolakezdéskor a gyermekek 30 százaléka komoly fejlesztésre szorul (Nagy, 2002).

---

<sup>140</sup> Ezen megállapításom az idézett tanulmány szóhasználatának következetes utalásai nyomán következtethető. Ehelyütt fontosnak tartom megjegyezni, hogy az óvodában soha nem végeztek iskolaérettségi vizsgálatot, az óvodapedagógus a gyermek érettségének ismertetében tett/teszt javaslatot a tankötelezettség megkezdésére, illetve javasolhatja iskolaérettségi vizsgálat elvégzését.

<sup>141</sup> Az *alapkultúrtechnikák* (írás, olvasás, számolás) fogalmának meghatározása nem a legegyszerűbb feladat, pontos definíciójukat pedig még ennél is nehezebb megadni, ennek ellenére „körülírásukat” az iskolakészültséghez elengedhetetlen érettség megítélése miatt fontosnak véltem, azok legmeghatározóbb ismérveit ezért számba vettem. A *számolás*, a számolni tudás értelmezése, definiálása mindkőzt a legnehezebb. A számolást a *Magyar Értelmező Kézisótár* (2008) sem értelmezi önálló szócikként, de figyelmet érdemlő, hogy míg az írás készség, az olvasás képesség, addig a számolás tudásként aposztrofálódik.

Hazánkban vizsgálták az elemi alapkészségek óvodáskori és elsős szintje közötti összefüggést egy longitudinális kutatás során a DIFER programcsomag tesztjeit alkalmazva. Azt találták, hogy „*a fejlődés nem determinált: az óvodáskori fejlettség nem határozza meg döntő mértékben az elsős teljesítményeket.*” (Józsa és Zentai, 2012. 154.) Bár nem áll módomban a teljes kutatási anyag megismerése, de ezen eredmény az alábbi gondolatokat igazolja részben számomra: egyrészt azt a tényt erősíti meg, hogy a gyermekek fejlődése eltérő ütemű és ezzel összefüggésben az adott életkorban jellemző fejlettségi szint nagy eltéréseket mutathat – főként igaz ez kisgyermekkorban; másrészt, hogy az óvodai nevelés komplex fejlesztő hatása kimutatható; harmadrészt pedig a kisiskoláskori (és későbbi) tanulási teljesítményt az egyéni fejlettségen kívül más tényezők is – egyénként vagy együttesen, de jelentősebb mértékben – befolyásolják és ezzel összefüggésben a közel azonos egyéni adottságok is nagyon eltérő teljesítményt hozhatnak.

Kutatások szerint a felnövekvő generációk jövőjét, sorsát *az iskolába lépők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségei* határozzák meg. Emellett figyelmet érdemel, hogy a pedagógiai gyakorlat (és elmélet) hagyományosan az óvodapedagógustól, a tanítótól várja el az egyéni eltérésekhez igazított nevelést-oktatást, az egyénre szabott bánásmód érvényesítését; mely (számos ok miatt) többnyire (szinte kizárólag) az óvodai foglalkozások, tanítási órák keretében differenciálással valósul meg.

#### **5.1.4. Az affektív tényezők**

A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének nehézségeit vizsgálva egy tanulmányban a szerzők felhívják a figyelmet *az érzelmi nevelés jelentőségére*. Ennek ténye azért is figyelemre méltó, mert egy hátrányos szociális települési környezetben készült a problémafeltárás (Kissné és Szabóné, 2002). A szerzők szorgalmazzák, hogy az iskolában teremtsenek olyan pedagógiai helyzetet, amelyben a gyermek érdeklődését, kíváncsiságát szinten tartják. Kiemelik az óvoda és az iskola közötti kapcsolattartás jelentőségét, fontosnak vélik továbbá, hogy az egyes intézménytípusok céljai, feladatai mindenki számára legyenek ismertek. A szerzők meggyőződése, hogy nem szabad az óvodát az iskola előszobájának tekinteni.

Ha az óvodapedagógus szakmai felkészültségének birtokában, hivatástudattal végzi munkáját, hiteles mintaként állandó jelenlétet biztosít – hol irányít, hol facilitál –, akkor megteremtődik a bizalmi légkör, ami a *kötődés* alapja. „*Jó oviba járni, szeretem a*

*Marika néni.*” A jó családi légkör támogathatja az óvodai nevelést, de pótolhatja is, hiszen – a beiratkozási kötelezettség mellett továbbra is „felmentés” kapható az óvodai nevelésben való részvétel alól – nem kötelező óvodába járni. *Buda Béla* (2003) az empátiát fejlesztő nevelés lehetőségeit számba véve kiemeli a *szoros, érzelemmenteli szülőkapcsolatot*, valamint megjegyzi, hogy különösen óvodás és kisiskolás korban van erre alkalom. A mai intézményes nevelés mintegy kritikájaként megfogalmazza, hogy nem alakul ki az egyéneknél empátia készség, az emberek csak (és szinte kizárólag) verbálisan és értelmileg viszonyulnak a világhoz és egymáshoz. Önmagunkat többnyire verbálisan, racionális kategóriák és teljesítmények szerint mérjük. Fontos az első osztályban (is), hogy a gyermeknek pozitív élménye legyen, valamint a bizalom, a biztonságérzet megteremtése elsődleges.

A gyermek számára a pedagógus fontos személy (referenciaszemély), akinek kedvéért sok mindent megtesz. A gyermek számára azonosulási mintává válhat (*Buda, 2003*), az identifikáció révén érvényesülnek a pedagógus személyes hatásai, így többek között kognitív sémái mellett verbális és nonverbális kommunikációjának sajátosságai.

El kell fogadnunk azt a tényt, miszerint *az egyes nevelési-oktatási szituációkban az egyén nemcsak kognitív, hanem érzelmi meghatározottság alatt is áll.* Az adott nevelési-oktatási folyamatok során módosul/hat nemcsak a meglévő kognitív struktúra, hanem az érzelmi állapot is. A megismerési folyamat során az intellektuális alap, meglévő ismeret befolyásolja az új ismeret elsajátításának mennyiségét és minőségét, ugyanúgy az adott érzelmi állapot – mely egyedi és helyzeti tényezőktől egyaránt függ – is hatást gyakorol az eredményességre: az ismeretek tartósságára és felidézhetőségére. Az érzelmi állapot erős hatással van a szabad asszociációkra, a képzeletre, befolyásolja a tanulás hatékonyságát, a kreativitást.

### **5.1.5. Az intézményválasztás szabadsága**

Az óvoda és az iskola együttműködési lehetőségeként említik a szabad iskolaválasztást, a rugalmas iskolakezdést, valamint a szöveges értékelést (*Csonkáné, 2005*). Azonban találkozunk a *szabad iskolaválasztás* kapcsán azzal a véleménnyel is, hogy éppen emiatt a tanítónak nincs alkalma arra (a korábbi gyakorlattal ellentétben), hogy az iskolakezdést megelőző óvodalátogatások során a gyermeket megfigyelje az óvodai közösségben (*Zombori, 1998*).

Berényi Eszter és munkatársai (2005) – az intézmények közötti együttműködés (vö. 5.1.1. fejezet), az óvoda funkciója (vö. 5.1.2. fejezet), a gyermek egyéni fejlettségi szintjének a beiskolázás során való figyelembe vétele (vö. 5.1.3. fejezet) mellett – kutatásuk során foglalkoztak azzal is, hogy az óvoda milyen szerepet tölt be az iskolaválasztásban (Berényi és mtsai, 2005). Tapasztalatuk azt mutatja, hogy a különböző társadalmi helyzetben lévő gyermekek különböző általános iskolákba „rendeződnek”. Véleményem szerint tovább erősítheti az ilyen jellegű társadalmi szegregációt az iskolakörzetek kialakítása (ha azt vesszük figyelembe, hogy a szülők társadalmi helyzete és iskolázottsága<sup>142</sup> determinálja a lakóhelyválasztást).

Az iskolaválasztás nem a gyermekek tényleges képességei szerint, hanem a szülők elvárásai nyomán történik, hiszen itt még nem beszélhetünk tényleges teljesítmény szerinti orientációról, tapasztalatom azonban azt mutatja, hogy a későbbiek során az iskolai teljesítményt jelentős mértékben befolyásolja a választott iskola „minősége”. Elgondolkodtató megállapítás, hogy „minél korábbi a választás, feltehetően annál nagyobb egyenlőtlenségek alakulnak ki, (...)” (Berényi és mtsai, 2005. 807.). *„Minthogy a társadalmi származás a magasabb iskolafokokon egyre csökkenő mértékben befolyásolja a szelekciót, illetve az iskolai teljesítményt, azt kell gondolnunk, hogy az óvoda-iskola átmenet tekintetében a szülők státusza rendkívül jelentős szerepet játszik.”* (Berényi és mtsai, 2005. 806.)

A gyakorlatban az óvoda és az iskola választása eltérő szempontok szerint valósul meg. Egy országos szintű kutatás a tényleges óvodaválasztási lehetőséggel rendelkező szülők körében a választást *befolyásoló tényezők fontosságát* tekintve azt mutatta ki, hogy jelentős részük (közel 70 százalékuk) felkereste a számításba jöhető óvodákat, s benyomásaik alapján választottak, emellett a szülők 60 százaléka az óvoda gyors elérhetőséget is fontosnak tartotta (Török, 2005). Török Balázs (2005) országos reprezentatív mintán végzett 2001-es vizsgálata láthatóvá tette, hogy míg a nagyobb településeken élő szülők az óvodaválasztás tekintetében kedvezőbb helyzetben vannak, addig „mobilabbak” is, kevésbé köti őket az óvoda közelsége, mint választást befolyásoló szempont.

---

<sup>142</sup> A szülők iskolai végzettsége alkalmas független változó, alkalmasabb, mint a foglalkozás. Egyrészt azért, mert – kortól és politikai berendezkedéstől függetlenül – érvényesülni látszik az a trivialis, hogy a magasabb presztízsű foglalkozásoknak feltétele a magasabb iskolai végzettség. Másrészt azért, mert az olyan diffúzabb foglalkozási kategóriák esetében, mint például a magángazda vagy a vállalkozó, utalni tud a kategória belső rétegzettségére. Harmadsorban pedig azért, mert az iskolai végzettség – „kulturális természete” miatt – sokkal közvetlenebbül kapcsolódik a következő generáció ugyancsak iskolához kötődő cselekedeteihez és választásaihoz befolyásoló motivációihoz és értékvilágához, mint a foglalkozás (Andor és Liskó, 1999. 28.).



A már többször idézett vizsgálat (Berényi és mtsai, 2005) eredményei az intézményváltást illetően azt mutatták, hogy míg az óvodaválasztásnál a leginkább meghatározó a „kényelmi” szempont („közel van a lakáshoz”), addig az iskolaválasztásnál már a *minőségi szempont* kerül előtérbe („jó hírű intézmény”). Kutatási adatok arról tanúskodnak, hogy a lakóhely valamilyen módon és mértékben befolyásolja az iskolaválasztást, melyet jelenösen determinál a különböző típusú települések iskolaválasztékának különbsége (Andor, 2000). Andor Mihály (2000) arra is felhívja a figyelmet, hogy a településtípusok intézményeinek eltérő tanulmányi átlagát (minél nagyobb a település, annál jobb az átlag) nem biztos, hogy az intézmények színvonalbeli különbsége, sokkal inkább a településeken élők (jelen esetben a szülők) iskolázottsági fokának eltérése okozhatja.

Tóth Edit és munkatársainak (2010) 2003-2007 között zajlott longitudinális vizsgálata, melynek keretében 1. osztályos tanulók elemi alapkészségeit is mérték a DIFER eszközzel, megerősítette a szabad iskolaválasztás szelekciós hatását, miszerint az, hogy a tanuló melyik iskolába iratkozik (azaz melyik iskolát választja a szülő a gyermek számára!) „... már az iskolába történő belépéskor 13-26 százalékban magyarázza meg az alapkészségekben lévő különbözőségeket.” (Tóth, Csapó és Székely, 2010. 804.) A továbbtanulásról hozott döntés nem az általános iskola végén születik, hanem már jóval korábban eldől, ki hol tanul tovább, és a pályaaaspirációkat is többnyire a társadalmi helyzet determinálja (Andor és Liskó, 1999. 32.).

Az iskolaválasztás során társadalmi csoporttól függetlenül érvényesülő tendencia, hogy a szülő legalább olyan vagy annál jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak (Csapó, 2003). Vizsgálati eredmény is megerősítette, hogy a szülő iskolaválasztása felerősíti a szelekciót: azt találták, hogy szignifikánsan magasabb arányban járnak a BTM zavar küzdő, továbbá a SNI tanulók a saját körzeti iskolájukba, az előbbiek 65; míg az utóbbiak 58 százaléka (Józsa és Hricsovinyi, 2011).

#### **5.1.6. A rugalmas iskolakezdés**

Vágó Irén (2005) egy tanulmányában megjegyzi, hogy az elmúlt években jelentős mértékben átalakult az óvodába járók korosztályi összetétele, melyet a *rugalmas beiskolázás* lehetősége generált. Az öt éves kortól kötelezővé tett óvodáztatás azonban

nem emelte meg látványos mértékben az érintett korcsoport részvételi arányát az óvodai nevelésben.

Kezdetben a rugalmas iskolakezdés nyomán megvalósuló „felfelé terjeszkedő óvodáztatás” mindenkinek az érdekét szolgálta (Vágó, 2005), „jól jártak” az óvodában maradó gyerekek, a gyermeküknek „helyzeti előnyt” adni kívánó szülők, a magas osztálylétszámmal dolgozó iskolák és az így teljes kapacitással tovább működő óvodák egyaránt.

A késleltetett iskolakezdés lehetősége problémává az ezredforduló táján vált, amikortól is „... egyre jobban éleződik a harc a két intézménytípus között a hat-hétéves korcsoport megszerzéséért.” (Vágó, 2005. 745.)

A gyermekpszichológusok vizsgálatokkal alátámasztott tapasztalatai a hét-nyolc éves iskolakezdési kort látszanak igazolni (Lőrincz és mtsai, 1962a; Lőrincz és mtsai, 1962b; Lőrincz, 1967; Mérei és V. Binét, 1993; Vekerdy, 2010). Porkolábné Balogh Katalin és munkatársainak (2009) kutatási eredményei azt mutatták, hogy a hat-hét éves „beiskolázandó” gyermekek pszichés fejlettsége korántsem kielégítő. A kutatók az iskolás gyermekek pszichés fejlettségét vizsgálták egy országos mintán (1350 gyermek) az 1987/1988-as tanévben, és eredményeik azt mutatták, hogy a vizsgált gyermekek körülbelül 10-15%-a kellő pszichikai alkalmasság nélkül kerül az iskolába (Porkolábné, 2009). Az általuk alkalmazott tesztekben a 6,7-7 évesek vagy a hét évesek életkori csoportja adta a teljesítménymaximumot, ami arra engedte következtetni a kutatókat, hogy a hét éves életkor az optimális időpont az iskolakezdésre (Porkolábné, 2009). Bár az életkori homogenitás soha nem biztosítható, de ezt figyelembe véve Porkolábné Balogh Katalin azt javasolta, inkább a hét éves kori iskolakezdés általános bevezetése lenne célszerű (vö. az Nkt. szabályozása: 7. fejezet).

Kende Anna és Illés Anikó kutatásai arra az eredményre mutatnak, hogy a rugalmas beiskolázás a hátrányos helyzetű gyermekek számára előnytelen (Kende és Illés, 2007; Kende, 2009). Kende Anna egy kutatási beszámoló javaslatai között megfogalmazza: „... arra van szükség, hogy az iskolába vagy akár az óvodába lépést ne valamilyen képességek vagy készségek meglétéhez, hanem kizárólag a biológiai életkorhoz kapcsoljuk, (...)” (2009. 33.)

A rugalmas iskolakezdés nem jelent (jelenthet) pusztán „óvodában maradást”. Egyrészt egyénre szabott nevelőmunkát feltételez, mely során az adott gyermek érési folyamatához igazított és az életkorának megfelelő eszközökkel, módszerekkel történő támasznyújtás valósul meg. Másrészt egy lehetőséget nyújt a mérlegelésre azt illetően,

hogy a gyerek korábban vagy később legyen iskolás. *Vekerdy Tamás* meggyőződése szerint az iskolából – életkorilag – nem lehet elkésni: „*minden siettetés árt, egy kis késés azonban gyakran használ.*” (*Vekerdy, 1996a. 129.*) Az a gyermek, aki „megérett” már az iskolára, kerülhet olyan osztályba vagy iskolai környezetbe, amely kedvét szegi. Ezt az „összeütközést” az érett gyermek is nehezen viseli, hát még egy éretlen, aki akár „bele is bukhat”, de mindenképpen saját szintje alatt fog teljesíteni (*Vekerdy, 1996b*).

A személyiségfejlődést számos tényező meghatározza és befolyásolja, az egyéni fejlettségi szint különbözősége okán indokolt az ahhoz igazodó *rugalmas iskolakezdés lehetősége*. Az iskolássá érés az óvodai nevelés és más környezeti hatások együttes eredménye, melynek kritériumai a testi, érzelmi, értelmi és szociális fejlettség. A gyermek életkora és a fejlettségi kora nem mindig „esik egybe”, az egyéni fejlődési ütem figyelembe vétele a beiskolázás során lehetővé teszi, hogy nem legyen kötelező hat évesen „iskolaérettnek lenni”. Iskolaéretté az iskolában válik a gyermek, az iskolakezdés pillanatában az a fontos, hogy alkalmas, kész legyen az iskolai életre.

A *beiskolázási életkor és az országos kompetenciamérés*<sup>143</sup> 2006-os *teszteredményeinek összefüggését* vizsgáló kutatás eredményeire hivatkozva azt állapították meg, hogy a hétévesen beiskolázott gyermekek összességében jobban teljesítenek a kompetenciaméréseken, mint a hatévesen iskolát kezdők. Továbbá utaltak arra is, hogy a késleltetett iskolakezdés kezdetben segíti az alapvető készségek elsajátítását, bár ez a kedvező hatás az évek során „halványul” (*Hátori és Köllő, 2011*).

### 5.1.7. Az iskolai teljesítmény

Az *iskolai teljesítmény* fokmérője a szellemi képességeknek, annak ellenére, hogy az csak e képességek pillanatnyi állapotáról ad valamilyen formában (általában érdemjegyekkel kifejezve) információt. Mindemellett az egyes iskolafokról a következőre való átlépésnél (majd a későbbi pályaválasztásnál, s a továbbtanulásnál is) a tanulmányi eredmény mércét jelent, nem beszélve az egyes „csoportokba sorolásról”, ami lehetőséget teremt egyfajta szegregációra (leggyakoribb példái a nyelvek, a matematika és az informatika tárgyak tanulmányi eredmény szerinti csoportbontása) már az alsó tagozaton. Mindazok ellenére, hogy „*számos érv szól amellett, hogy heterogén iskolai csoportok szervezése előnyökkel jár: hatékonyabb oktatómunkát tesz lehetővé, növeli a tanulói eredményességet.*” (*Tóth és mtsai, 2010. 799.*), valamint a

---

<sup>143</sup> A mérési azonosító 2008-as bevezetése tette lehetővé, hogy a 2010. évi méréstől kezdődően a tanulók fejlődése egyénileg is követhető legyen.

tanulási motiváció területén is jóval kedvezőbb hatást gyakorol, így az oktatás eredményességét is befolyásolja (Józsa és Fejes, 2010). Gyakorlati tapasztalatok azt látszanak igazolni, hogy a *heterogén osztályokban* tanító pedagógusok inkább alkalmazzák a *progresszív tanítási módszereket*, míg a homogén osztályokban, mivel az uniformizált oktatás ott nem „ütközik akadályokba”, ott kimutathatóan sokkal gyakoribb a frontális osztálymunka (Tóth és mtsai, 2010), mindezt saját tapasztalataim is megerősítik.

A jegyek ismeretében – sok esetben – tévesen az egész személyiségre vonatkozó véleményt fogalmazunk meg, ezáltal negatívan befolyásolva az egyén további törekvéseit. A szülő számára a bizonyítvány az iskola véleményének közvetlen visszajelzése a gyermekről. Ha ez a vélemény kizárólagos, nincs szóbeli közlés, „kiegészítés”, akkor nagymértékben meghatározza a szülő véleményét gyermekének képességeit illetően. Ezért fontos, hogy elfogadjuk és közvetítsük a tanulók és a szülők felé egyaránt, hogy a *tanulmányi eredmény* egy adott időszakban megnyilvánuló teljesítőképességet fejez ki. Vekerdy Tamás egy interjúban fogalmazta meg, „... a szülőnek nem elsősorban a gyerek tanulmányi eredményeire kellene fókuszálnia, hanem arra, hogy a tanulás a gyerek számára minél örömtelibb legyen.” (B. Tier és Dányi, 2012b. 69.) Ezzel egyetértve tartom, több más ok mellett, sokkal hatékonyabbnak a szöveges értékelést az ötfokú osztályzással szemben, különösképpen az általános iskola első négy osztályában.

A 2006-os kompetenciamérés<sup>144</sup> háttéradatai azt mutatták, hogy a tanulók 31%-a nem a lakóhely szerinti körzeti iskolába jár (Józsa és Hricsovinyi, 2011). Egy összehasonító vizsgálat kiemelte, hogy az általános iskolai tanulók esetében a településtípus jelentősen befolyásolja a teljesítményt; a községek tanulói a 2003-as kompetenciamérésben az átlagnál alacsonyabban teljesítettek, mint a városi gyerekek (Balázs és Zemléni, 2004). A 2004-es országos kompetenciamérés tükrében megállapítást nyert, hogy a kisiskolák nem kevésbé eredményesek, mint a nagyobb települések iskolái (Horn, 2006). Bár az eredmények azt mutatják, hogy a kistépülések iskolái rosszabbul teljesítenek, ezt a különbséget csupán a tanulók családi háttere és egyéb, az iskola által nem befolyásolható tényezők hozzák létre (Horn, 2006; Bódi és Fekete, 2008), mindemellett a kisiskola nem kompenzálja a már meglévő hátrányokat (Horn, 2006).

---

<sup>144</sup> Az országos mérés eredményeit bemutató jelentések 2008-tól kezdődően hozzáférhetőek az alábbi oldalon: <http://www.kir.hu/okmfit/> (2013.01.08.)

### 5.1.8. Hátránykompenzáció

Közoktatási rendszerünkön belüli egyenlőtlenségek területi dimenziója jól dokumentálható. Megállapítható, hogy a tanuló iskolai sikerességét és iskolázottságának mértékét erőteljesen befolyásolja az, hogy hol és milyen iskolába jár.

Kutatási eredmények azt igazolják, hogy a magyar oktatási rendszerben a gyerekek családi háttere a nemzetközi átlagnál sokkal jobban befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008). A „*Program for International Student Assessment*” (a továbbiakban: PISA) vizsgálatok eredményei (2000, 2003, 2006, 2009) következetesen rámutattak arra, hogy a tanulók társadalmi-gazdasági háttere jelentős mértékben befolyásolja tanulmányi teljesítményüket.

Szabó Mária (2005) és munkatársainak kérdőíves vizsgálata arra irányult, hogy a gyermekek iskolakezdését nehezítő okokat feltárják. Eredményeik arra mutattak rá, hogy a tanulók lemaradásának legfőbb okaként a tanulási motiválatlanságot és az intézmények (elsősorban az óvoda, az iskola és a nevelési tanácsadó) közötti együttműködés hiányát azonosítják a megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók; további okként jelenik meg a *szülői támogatás hiánya*. Ezzel szemben a nevelési tanácsadók pszichológusai leginkább a túlzott tantervi követelményeket és a „feszített” iskolai haladási tempót tartják felelősnek a lemaradásért (Szabó, 2005).

Babusik Ferenc (2002) a roma gyermekek óvodáztatásával foglalkozó tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a roma fiatalok általános iskolai sikertelenségének oka között mindenképpen figyelembe kell venni a roma gyerekek óvodáztatásból való teljes kimaradását, vagy kései és ezzel együtt rövid ideig tartó óvodai nevelésben való részvételét. A szerző megjegyzi, hogy minél kisebb egy óvoda vagy minél kisebb a település, valószínűleg annál magasabb a roma gyerekek létszáma.<sup>145</sup>

1992-ben Mezőberény egyik óvodájában<sup>146</sup> kifejezetten azért vezették be a Freinet-szellemiségű programot, hogy az intézmény körzetéhez tartozó, többségében halmozottan hátrányos és roma gyerekek szüleit motiválttá tegyék abban, hogy a

---

<sup>145</sup> Anélkül, hogy a romák lakóhely-választási szokásait elemző tanulmány után kutatnék, itt mindenképpen óvatosságra intenek a konklúzió tekintetében, hiszen nem rendelkezünk pontos statisztikai adattal – csak becsléssel – arra vonatkozóan, hogy milyen lélekszámú a roma etnikum hazánkban, illetve pontosan mindez milyen területi megoszlást és esetleges régiós eltolódást jelent.

<sup>146</sup> Az időközben összevont intézmény (Mezőberényi Kistérségi Óvoda) – és köztük az azóta is Freinet-programmal dolgozó Kinizsi úti tagóvoda – programja megtalálható az alábbi oldalon: [http://www.mezobereny.hu/adattar/Intezmenyek/Helyi\\_nevelési\\_program\\_2011\\_06.28\\_modosítás\\_.pdf](http://www.mezobereny.hu/adattar/Intezmenyek/Helyi_nevelési_program_2011_06.28_modosítás_.pdf) (2012.12.28.)

gyermeket ne csak a tanköteles kor előtti évben járassák óvodába, mert az egy éves idő kevésnek bizonyult az iskolára való felkészítés szempontjából (Földesiné, 1999). Az említett óvoda mindig igyekezett jó kapcsolatot kialakítani azzal az iskolával, ahová a gyermekek nagy része beiskolázásra került. A kudarcmentes iskolakezdés érdekében, és összhangban tapasztalataikkal, melyek azt látták igazolni, hogy az iskolának kellene jobban közelítenie az óvodához, bevezették az „óvodaiskola” programot, mely csak néhány évig működhetett, mert a programmal járó többletkiadást az önkormányzat nem vállalta (Földesiné, 1999).

Egy balaton-felvidéki általános iskolában az „Égig érő fa” elnevezésű óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program a két intézmény közötti szakadékot azáltal igyekszik megszüntetni, hogy alkalmazkodik az első osztályos gyerekek életkori sajátosságaihoz és vonzóbbá teszi számukra az iskolát (Pintér, 2007). A program valójában iskolaotthonos szervezeti keretet alkalmaz, első osztályban az egyes foglalkozások időtartama az év elején 25-35 perc s csak év végére éri el a 40-45 percet, a tevékenységek jelentős része csoportbontásban szerveződik, sok a játékos foglalkozás. Kezdetben az 1-4. osztályra szerették volna kiterjeszteni a programot, de a finanszírozást csak az 1-2. osztályra tudta vállalni az önkormányzat (Pintér, 2007).

A nyírteleki „Kedvesház”<sup>147</sup> 1995 óta család-modell alapján működő kollégium azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű roma származású gyerekeknek nyújt otthont (hétfőtől-péntekig), akik az iskolától távol eső tanyabokrokban élnek (Novák, 1997; Lázár, 1998). A „Kedvesház” a pedagógiai gyakorlat tapasztalataiból felépített rendszer, mely a családi szocializációra épített pedagógiai gyakorlaton; az alkotó közösségben történő együtt tanuláson, valamint a közösség, az iskola és a család közötti „hídépítésen” alapszik. A program alapvetése olyan fontos kérdésből indult ki, mint például milyen tényezők határozzák meg leginkább a roma gyerekek iskolai sikertelenségét, és melyek ennek legfőbb okai. S ezek mögött a szociális hátrányt, az eltérő családi szocializációt, a nyelvi hátrányt, az alkalmazott pedagógiai gyakorlat korlátait, az előítéletet és a motiváció hiányát azonosították.<sup>148</sup> A nyírteleki modell mindezek mellett a gyermekeknek az óvodából az iskolába való átmenetét is igyekszik azáltal megkönnyíteni, hogy az általános iskola első két osztályában helyt kapnak az

---

<sup>147</sup> A Kedvesház (2012) nehéz anyagi helyzetéről megjelent cikk a *Köznevelés* című oktatási hetilapban olvasható (Szunyogh, 2012).

<sup>148</sup> A nyírteleki Kedvesház Kollégium pedagógiai programja az alábbi oldalon olvasható: <http://kedveshaz.hu/program/index.html> (2012.12.28.)

óvodai program bizonyos elemei, kiváltképpen a játék, a játékos jellegű tanítás-tanulás; illetve a hátrányos helyzetű tanulók számára kiemelten fontosnak vélik az iskolaotthonos formát (Novák, 1997).

*Babusik Ferenc* (2003) a roma tanulók iskolakezdési életkora és a lemorzsolódás összefüggéseinek vizsgálata során megállapította, hogy míg az iskolakezdési kor alapvetően kitolódik náluk is, addig adatai szerint a roma tanulók kevesebb, mint fele fejezi be 14 éve korra, s közelítőleg 10 százalékuk egyáltalán nem végzi el az általános iskolát. A szerző elemzése arra mutat rá – nem követéses vizsgálat nyomán! –, hogy: „Nem található összefüggés a lemorzsolódás mértéke és aközött, hogy milyen életkorban kezdik a roma gyerekek az iskolát.” (Babusik, 2003. 12.).<sup>149</sup> Azonban *Kende Anna* (2009) egy tanulmányában *Babusik Ferenc* ezen kutatásának eredményeire így hivatkozik: „... a későbbi iskolakezdés a roma gyerekek esetén negatívan befolyásolja az iskola elvégzésének az esélyeit.” (Kende, 2009. 23.)

*Kende Anna* (2009) a rugalmas beiskolázást vizsgáló kutatás eredményei között továbbá megosztja azon kutatói vélekedését, miszerint egyrészt a késői beiskolázás a hátrányos helyzetű gyermekek esetén rossz megoldás, mindezen túl magának a problémának is ez az egyik forrása; másrészt a túlkorosan iskolát kezdő gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő vagy évvesztes gyerekek.

## 5.2. Kísérleti programok

Több kísérleti program foglalkozott az óvoda és az iskola átmenet „áthidalásával”, egy esetlegesen általánossá tehető, országos szintű megoldást kínálva az átmenet megkönnyítésére, megszüntetésére. A továbbiakban négy ilyen jellegű program főbb jellemzőit szeretném kiemelni.

1981-ben indult és 10 évig tartó „óvodaiskola”<sup>150</sup> kutatás eredményeinek hatására létrejött integrált intézmények (*Mihály, é.n.*) hatékonyan kezdték megvalósítani több településen a biztos alapokra épülő általános iskolai nevelést. Az óvodaiskola

---

<sup>149</sup> A *Kende Anna* által hivatkozott *Babusik* kutatás bibliográfiai adatai: *Babusik Ferenc* (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás. Cigány fiatalok az általános iskolában. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html> (2012.08.09.) Az ebben ismertetett kutatás azonos az általam idézett *Babusik Ferenc* tanulmánnyal.

<sup>150</sup> Az Nkt. a többcélú intézmények között nem jegyzi az egységes óvodaiskola formát, így foszthatja meg a szülőket és a gyerekeket ettől a lehetőségtől azáltal, hogy az intézmény egységének megbontására kényszeríti az óvodaiskolák fenntartóit. Ezt erősíti a fenntartói jogviszonyok változása, az óvoda önkormányzati, míg az általános iskola állami felügyeleti helyzete.

*„alapvető célja és feladata, hogy az 5-8 éves gyerekek életkorának megfelelő tanulás-, tanításszervezési eljárások alkalmazásával megkönnyítse az óvoda-iskola átmenetet.”* (Némethné, 1993. 10.)

Az óvodaiskolákban az átmenet zökkenőmentes megvalósulását segíti, hogy – ebben a szerkezetváltó programban – az óvodai szakaszban már megkezdődik az iskolai szocializáció (Gáspárné, 1990; Némethné, 1993; Borsiné, 1997). A kísérlet (majd később a program) nagycsoportban való indításának oka egyrészt, hogy az öt-nyolc éves életkor az egyéni fejlődést tekintve egységes időszak, de ezen belül egy-egy gyermek fejlődése nagyon eltérő lehet, s ezt a hagyományos iskolai szerkezet nem tudja figyelembe venni (Mihály, é.n.); de az „*óvodaiskola*” képes igazodni az egyéni haladási ütemhez (Némethné, 1989; Gáspárné, 1990). Másrészt indokolja a nagycsoportban való programkezdést a koncepció személetének egyik legfontosabb elve (az előzőekkel összhangban és annak megvalósulásának érdekében), miszerint az iskola kezdő szakaszát kell óvodásítani, és nem az óvodát iskolásítani. Ennek érdekében a tantárgyi és foglalkozási rendszert úgy alakították ki, hogy megvalósuljon az óvodai módszerek „bevitel” az iskolai elsajátítási folyamatba (Mihály, é.n.).

Az „*óvodaiskola*” rugalmas napirendje alkalmazkodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz, haladási üteméhez, a tanulási-tanítási folyamat egésznapos formában valósul meg, az első három évben nincs osztályzás, a gyerekek szöveges értékelést kapnak (Mihály, é.n.). Az „*óvodaiskola*” hatékonyan működhet, képes oldani az átmenet okozta nehézségeket, ezt erősítették meg az első kutatási eredmények is (Sz. Németh, 1993; T. Pusztafalvi, 1993), ennek ellenére az „*óvodaiskola*” program a gyakorlatban nem terjedt el.<sup>151</sup> Sőt, a „fejlődési folyamatosság figyelembevételével szervezett” közoktatási forma bár pozitív szakmai eredményeket mutatott, mégis az intézmények 2002-től folyamatosan szűntek meg (valószínűleg finanszírozási problémák miatt).

A „*lassított iskolakezdési program*” egyrészt az adott gyermek egyéni fejlettségi szintjéhez alkalmazkodó iskolakezdést, másrészt a két évre „széthúzott” első osztályos tananyaggal a személyre szabott tempójú alapismereti alapozó, bevezető szakaszt támogatja (Hamrák, 1994). A „kétéves időtartamú első osztályok” négy településen indultak, mindenütt halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő iskolákban. Hamrák Anna (1994) a „jobb iskola” megvalósulási útjait kereste, s a tanulócsoport működésében – a taneszközökkel szemben – látta azt a lehetőséget, mely alkalmat ad a

---

<sup>151</sup> Az „*óvodaiskola*” szerkezetváltó programot bevezető intézmények hatékonyságvizsgálatáról nem állt rendelkezésemre releváns kutatási adat.



gyermek számára arra, hogy saját aktuális állapotának megfelelően dolgozzon. A program felvállalta az iskolába járás alól felmentett tanköteles korú, vagy „évismétlés prognózisú” gyerekek időleges szegregációját annak érdekében, hogy minél előbb együtt haladhassanak a többiekkel, ezért a 8-14 fős létszámú osztályokba csak ők kerültek. Az értékelést a második évfolyamon kezdték bevezetni, szóbeli értékeléssel. A napirend egésznapos formában, rugalmas órarenddel, kevés kötött foglalkozással folyt, melyek időtartama 20 percről indulva érte el a 30, majd a 45 perces órakeretet (Hamrák, 1994).

A „*Step by Step*” programot az 1990-es években dolgozták ki amerikai szakemberek, a reformpedagógiák legnevesebb képviselői – többek között *Maria Montessori* és *Célestin Freinet* – munkássága alapján. Ennek hazai adaptációja a „*Lépésről-lépésre*” óvodai és iskolai program melynek célja, hogy segítse a gyermekeket az aktív, önirányításon és önálló döntéseken, egyéni és közösségi felelősségvállaláson alapuló magatartás kialakításában. A pedagógus a tanítási-tanulási folyamatban leginkább facilitátor szerepet tölt be, az időkeretek rugalmasan alkalmazkodnak a gyerekek pillanatnyi állapotához, szükségleteihez. A tanulás egy része projektekben történik, a munka javarészt párban vagy csoportban, a kooperatív tanulás keretein belül zajlik. A programhoz csatlakozó intézményekben nagy gondot fordítanak a tanulási környezet kialakítására, teljesen átalakítva a hagyományos tárgyi feltételeket. A tantermek kialakításának „megbontása” az alkalmazott munkaformák megvalósításához elengedhetetlen, így szervezhető meg a beszélgető kör a szőnyegen, válik lehetővé az asztal körbeülése a csoportmunka során. Az osztályterekben úgynevezett tevékenységközpontok, „sarkok” találhatók, ahol a hagyományos iskolai eszközök mellett játékok, akvárium, terrárium és növények is gazdagítják az ismeretszerzési, élménynyújtási lehetőségeket (Glauber, 1997). „*A program különösen fontos szerepet tölthet be olyan helyeken, ahol a családok jelentős része szociálisan hátrányos helyzetűnek tekinthető.*” (Tájékoztató a *Lépésről lépésre* iskola programról, é.n. 6.)

Egy kísérleti program az óvoda és az iskola közötti átmenet pedagógiai-pszichológiai dilemmáit kívánta fel(meg)oldani egy átmeneti képzési forma kialakításával (Gyenei, 2002, 2009). A kutatás során – az iskolakezdés megkönnyítésének céljából – egy speciális képzést vezettek be az általános iskola nulladik, valamint a fejlesztő első osztály tanulói számára az 1999/2000-es tanítási évben. A képzési anyag összeállításánál fő szempont volt, hogy annak tartalma és

szerkezete átmenetet képezzen az óvodai nevelés területei (az ÓNOAP 1996 felosztását alapul véve) és az iskolai tantárgyi rendszer (a NAT 1995 alapján) között. A kutatók megjegyzik, hogy a kísérlet során fejlesztésben részt vevő gyermekeknél nem a mennyiségi tartalmak, hanem inkább az a szemlélet, hogy mit és hogyan tanítanak hozott kimutatható eredményt. Így javasolták egy olyan – az iskoláztatás kezdetén bevezethető – átmeneti képzési forma kialakítását, mely egyaránt alkalmazkodik a gyermek tényleges fejlettségi szintjéhez és az iskolai szocializációhoz (Gyenei, 2002).

Bármelyik, a fent említett *intézményváltást támogató programot* is tekintjük, mindenképpen jobb megoldást kínálnak az óvoda és az iskola közötti markáns különbségek „közelítésére”, mint az iskolaéretlenség „diagnózisa” esetén alkalmazott gyakorlat, miszerint egy évre „visszatartják” a gyermeket az óvodában „évismétlésre” (tévesen értelmezve a rugalmas iskolakezdés lehetőségét).

Az előzőekben bemutatott kísérleti programok alapelvei direkt vagy indirekt úton azt sugallják számomra, hogy *az első két osztályt egységesnek tekintve azt az óvodához kellene közelíteni*. Úgy vélem, ez megvalósítható/megvalósítandó országos szinten. Vekerdy Tamás (2010) egyfajta szakmai-szerkezeti egységet is kívánatosnak vél, megfogalmazva, hogy *az általános iskola bevezető szakasz két évfolyamának az óvodához közelítve egyetlen egységként kellene működnie*.<sup>152</sup> A szerző az első két évfolyam egységként való kezelését abban is érvényesülni látja, ha az első év végén nincs buktatás (Vekerdy, 2010), de mindemellett a szerző kiemeli, ha egyáltalán van értelme az évismétlésnek, akkor ennek minél hamarabb, azaz lehetőleg az első évfolyam végén meg kell történnie, mindez egyéni mérlegelést igényel.

1997 végén a Köznevelési Modernizációs Közalapítvány pályázatot írt ki „*A kezdő szakasz*” címmel (Marik, 1999). A kuratórium célja volt, hogy felhívja a figyelmet a kezdő szakasz fontosságára, *megoldásokat keresve az óvoda és az iskola közötti váltás okozta nehézségekre*. Külön témakör volt az „iskola-előkészítő”, az „iskola-óvoda közötti átmenet” és a „differenciált iskolakezdés”. A pályázók között volt, aki a korábbiakban említett óvodaiskola programot választotta, ők az átlépés egyik fontos állomásának az *előkészítő szakaszt* tartották. Minden pályázó hangsúlyozta az *óvodai prevenció* fontosságát, továbbá az óvoda és az iskola közötti együttműködés folyamatos javítását is meghatározónak tartották. Egy pályázatban megjelent a *szülők*

---

<sup>152</sup> Fontos kiemelni, hogy Vekerdy Tamás ezen véleménye egy kutatási jelentésben, 1984-ben íródott, de a mai napig aktuális, melyet a szerző is kiemel. Mindezen túl számomra a téma aktualitását önmagában az ismételt kiadások is igazolják.

számára szervezett tájékoztató-felvilágosító tanfolyam szervezése. Ennek megvalósítása során többek között azt tapasztalták, hogy a kezdeményezés során jelentős mértékben szorosabbá és intimebbé vált a gyermek-szülő közötti kapcsolat. Több pályázat foglalkozott az *óvodába nem járó gyermekek iskolai előkészítésével*.

A sulíNova Kht. által megvalósított HEFOP „*Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben*” című 2.1.1 számú központi program fő célja olyan befogadó iskolarendszer és pedagógiai környezet kialakításának megvalósítása volt, amely az *együttnevelés keretei között a legkülönbözőbb társadalmi háttérű tanulók előmenetelét biztosítja*. A program közvetlen célja egyrészt a hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók iskolai szegregációjának jelentős csökkentése, másrészt a hatékony együttnevelés elterjesztése a magyar közoktatási rendszerben. A *pedagógusképzés számára fejlesztendő képzési csomagok* pedagógiai tartalmainak meghatározásakor „*A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai (keret)rendszere*” című dokumentumot vették alapul, melynek megfelelően 11 téma került kiválasztásra, s ezek közül egyik az „*Óvoda-iskola átmenet támogatása*”.

### **5.3. Pedagógusképzési innovációk**

A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán (ma: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar) 1985-től kezdték meg az *integrált pedagógusképzést*, mely 1987-től már hivatalosan engedélyezett képzési forma volt. Az együttes képzés keretében minden óvodapedagógus és tanító hallgató megismerkedett a 3-10 éves gyermekek korosztályi sajátosságaival; az első évben az alapvető tárgyakat együtt hallgatták, és együtt is jártak gyakorlatra a jelöltek (W. Mikó, 1990). Tapasztalataik szerint az integrált képzésben részt vevők óvónőként tudják mit várnak el a gyermektől az iskolában, illetve tanítóként tudják, hogyan formálja a gyermeket az óvoda, ezáltal megkönnyíthetik a gyermekeknek az óvodából iskolába való átmenetét (W. Mikó, 1990). Sőt, egy éves ráképzéssel megszerezhették a másik diplomát (ekkor még mindkét szak három éves képzési keretben zajlott), így növelve a végzetek szakmai lehetőségeit (például az „*óvodaiskola*” intézményi formában) avagy munkaerőpiaci esélyeit (hiszen e két diplomával rendelkezők óvodában és iskolában is elhelyezkedhettek).

Az „Óvoda-iskola átmenet” pedagógusképzési program alapképzésben való kipróbálását két felsőoktatási intézmény<sup>153</sup> kezdte meg 2006 szeptemberében. A kurzuson a két intézményben összesen 84 személy vett részt.<sup>154</sup> A hallgatók többsége (67,8%) azért ajánlana a többieknek ezt a kurzust, mert általa „hasznos információhoz, tudáshoz lehet jutni”. 2007-ben kiadták az „Óvoda-iskola átmenet” pedagógus-továbbképzési kézikönyvet, illetve 2008-ban megjelent a pedagógusképzők számára készített program javított kiadása. A képzési csomag óvodapedagógus és tanító jelölteknek olyan nevelési, tanítási gyakorlat kidolgozását ajánlja, amelyben zökkenőmentesebbé válik az intézményváltás. „Ilyen értelemben a képzési csomag fokozottan a gyermekek óvodai, iskolai beilleszkedésére helyezi a hangsúlyt.” (Debréné, Kende, Kereszty, Sebő, Sztanáné és Zilahyné, 2008. 5.)

Többek között Bakonyi Anna is felhívja a figyelmet az óvóképzők szemléletformáló feladatára (Bakonyi, 1998). Meggyőződésem, hogy a leendő tanítók pályaszocializációja során is kötelező tanegységként kellene lehetőséget adni az intézményváltás problematikájának megismerésére. Bizonyára minden óvó-és tanítóképző intézmény pedagógia-pszichológia kurzusainak, s talán még a módszertani kurzusoknak is témái között szerepel, avagy érintőlegesen megjelenik az átmenet, úgy vélem, az ismeretek összegzését, továbbá az óvodapedagógusoknak az iskoláról, a tanítóknak az óvodára való ismereteit bővítendő *szintetizáló szeminárium* – optimális esetben vegyes hallgatói összetételű csoporttal – hatékonyan bizonyulna.

## 5.4. Összegzés

Longitudinális vizsgálatom kezdetén szükségesnek véltem, hogy az óvodából az iskolába történő átmenet problémakörét megértsem, valamint lényeges volt számomra megismerni, hogy milyen utat járt be és „hol tart” ma a pedagógiai gondolkodás az intézményes nevelés szakaszhatárain bekövetkező eme első nagy váltás tekintetében.

A problémátörténeti áttekintés során egyrészt arra kerestem a választ, hogy a kisgyermekkorai nevelés rendszerének mely tényezői „akadályozhatják” a gyermeket az intézményváltás során; másrészt célom volt „felkutatni” az átmenet okozta gondok megoldására irányuló kezdeményezéseket.

---

<sup>153</sup> A bajai Eötvös József Főiskola és Nyugat-magyarországi Egyetem soproni Benedek Elek Pedagógiai Kara.

<sup>154</sup> A kurzus értékelése a többi programcsomag értékelésével együtt olvasható az alábbi oldalon: [http://www.educatio.hu/download/hefop/project\\_6/jelentes\\_pedalapkepzs.pdf](http://www.educatio.hu/download/hefop/project_6/jelentes_pedalapkepzs.pdf) (2012.10.23.)

Az iskolakezdés feltételei, a tankötelezettség szabályozása és az ezekhez kapcsolódó kérdések régóta vita tárgyát képezik.

Az életkor mellett az 1970-es évektől kezdve meghatározták az *iskolaérettség kritériumait* (történeti alakulását lásd részletesen: 3.4. fejezet), azaz a beiskolázáshoz szükséges életkor elérésén túl bizonyos biológiai, pszichés és szociális érettséget is el kellett érnie a leendő első osztályos gyermeknek. Mindemellett az úgynevezett iskolaérettségi vizsgálat sok esetben a mai napig az egyetlen olyan szűrő (és csak kevés gyermek számára) az iskolakezdés előtt, amely a tanulási zavarok veszélyét előre jelezheti, illetve lehetőséget kínálhat, hogy az eredmények tükrében a későbbi tanulási nehézségeket megelőzhessük, illetve mérsékelhessük.

Áttekintve a hazai kutatási eredményeket, szakmai megnyilvánulásokat, találkoztam számos megközelítési móddal.

Az óvoda és az iskola *együttműködésében* különösen fontosnak vélem, hogy a pedagógusok kapcsolatában érvényesüljön a kölcsönös bizalom, egymás munkájának ismerete és megbecsülése. Az együttműködés továbbá biztos alapja lehet a szakmai és módszertani folyamatosságnak is. Úgy vélem, az óvoda nem vállalhatja a felelősséget a gyermekek iskolai magatartásáért és előmeneteléért. De *az óvodapedagógus adhatna tájékoztatást a gyermekek óvodáskori fejlődéséről, az egyéni bánásmód alkalmazásának tapasztalatairól és a várható beilleszkedési, alkalmazkodási nehézségekről*, ennek deklarált és törvényes keretei azonban hiányoznak.

Az *életkor* mellett az *egyéni fejlettség* meghatározó a sikeres intézményi átmenet szempontjából, attól függetlenül, hogy a beiskolázás során ezt figyelembe veszik-e vagy sem. Az olvasás<sup>155</sup> és az írás<sup>156</sup> elsajátításának képessége olyan komplex tevékenység, amely a nyelvi információ feldolgozás mellett nem nélkülözi a részképességek együttműködését. A tanulás folyamatában megjelenő teljesítményszavar, az olvasás, az írás és a helyesírás elsajátításának nehézségében, súlyosabb formában pedig diszlexiában, diszgráfiában, diszkalkuliában jelenik meg. Az olvasás valamennyi pszichés funkció zavartalan működését feltételezi, az írástanulást lehetővé tevő mylenizáció (idegrostokat szigetelő velőshüvely kiépülése) és a vizuomotoros

---

<sup>155</sup> Az *olvasás* nem más, mint a különböző írott nyelvi egységek dekódolása, elsősorban receptív folyamat.

<sup>156</sup> Az *írás* kódolási folyamat, a gondolatrögzítés és –közlés egyik eszközeként, formájaként használt grafikus jelek rendszere, melynek elemeit közmegegyezően alapulva értelmezik; a *kézírás* tanult mozgás, a betűalakokat, írásjeleket létrehozó mozdulatok összefüggő, egymást követő láncolata. Az írás során betűket vagy számokat hozunk létre.

koordináció fejlődése 3 éves kortól 8-9 éves korig tart. Mindezeket figyelembe véve elengedhetetlen, hogy a pedagógus ismerje a 3-8 éves gyermek „normál” biológiai, pszichés és szociális fejlődés jellemzőit (lásd: 2. számú függelék), ezek ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy az óvodai és az iskolai mindennapokban eredményes és hatékony munkát végezzenek.

A túl korai iskolakezdés „kedvezőtlenebbé” teheti a gyermek tanuláshoz való viszonyát. Hiszen ha az iskolai követelmények teljesíthetetlenek számára, elmegy a kedve a tanulástól, a kisebb-nagyobb kudarcok a „hiába tett erőfeszítés” érzetét kelthetik benne, azt tapasztalja, feleslegesen iparkodik, nem ér cél. Szintén megvannak a veszélyei az indokolatlan halasztásnak is. Az óvodában unatkozó gyerek előbb-utóbb feszültté válik, nehezen talál partnert a játékhoz, valamint számára motiváló tevékenységet. A „megfelelő időben” történő iskolakezdés szempontjából ezért nagyon fontos, hogy a tankötelezettség adott életkorhoz „rögzítése” mellett megmaradjon a differenciált beiskolázás érvényesítésének lehetősége.

A nevelés, laikus és professzionális szintéren egyaránt, a véleményalakítás egy kiemelten fontos tere. Az értékelő viszony, az értékelő és az attitűdtárgy között, sokban függ a gyermeket körülvevő tárgyi és személyi apparátustól. Ha a viszonyulás pozitív, a személy inkább közeledik, míg ha negatív, inkább távolodik az attitűd tárgyától (Petty, DeSteno és Rucker, 2003). A viszonyulás tanulható, és legnagyobb hatásfokkal kisgyermekkorban befolyásolható. Lucius Annaeus Seneca már az első században azt tanította, hogy a dolgok nem jók vagy rosszak, hanem jók is és rosszak is. Tőlünk, a viszonyulásunktól függ, hogy milyen találjuk a világot. Pozitív viszonyulást ott lehet „alkalmazni, gyakorolni”, ahol az egyén biztonságban érzi magát. Biztonságos légkörben a gyermek gyakorolja, amit már tud és kezdeményező, kreatív.

Összegzésként kimondható: „újra kell gondolni” a gyermekek óvodából iskolába történő intézményi átmenetét, szükségeszerű és aktuális a kérdéskör többszempontú vizsgálata.

## 6. A kisgyermekkor elégedettség prediktív ereje

Dolgozatomban egy hazánkban kevésbé kutatott téma empirikus vizsgálatát tűztem ki célul: a kisgyermekkor intézményváltással kapcsolatos feltételezéseim tükrében kíséreltem meg vizsgálat tárgyává tenni a gyermeki elégedettséget, összefüggést keresve az óvodáskori elégedettség és az iskoláskori attitűd között. A vizsgálat előkészítése során azonnal a két alapfogalom értelmezési nehézségébe ütköztem, így az elégedettség és az attitűd kifejezések pedagógiai meghatározását szakirodalmi munkák alapján végeztem el.

Vizsgálatom során számos kutatómódszertani nehézséget kellett figyelembe vennem. A longitudinális vizsgálatot megelőzően egy vidéki óvodában elővizsgálat keretében kipróbáltam az óvodában alkalmazni kívánt eszközöket, ennek főbb eredményeit is bemutatom röviden (az óvodai eszközöket a vizsgálat során nyert tapasztalatok alapján korrigáltam). Majd a vizsgálat helyszínéül választott óvoda helyi nevelési programját és a három általános iskola pedagógiai programját elemeztem. Végül az empirikus vizsgálat folyamatát és főbb eredményeit mutatom be.

### 6.1. A longitudinális vizsgálat előfeltevései

A fentiekben megjelölt elméleti és gyakorlati munka eredményeként egy longitudinális vizsgálat során arra vállalkoztam, hogy kísérletet tegyek a gyermek óvodai tevékenységeivel kapcsolatos elégedettségi szintje és az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje közötti összefüggés vizsgálatára.

Feltételeztem, hogy az óvodai tevékenységekkel való elégedettség előrejelzi az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűdöt.

Feltételeztem továbbá, hogy az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség esetén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd inkább pozitív; illetve hogy az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedetlenség esetén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd inkább negatív.

### 6.2. Értelmezési keret: az alapfogalmak meghatározása

Az empirikus vizsgálat során két alapfogalmat használok, az *elégedettséget* és az *attitűdöt*, melyek hétköznapi értelemben és kutatási értelmezésekben is gyakran eltérő

jelentést hordoznak. Az egyértelmű és következetes fogalomhasználat szempontjából ezért elengedhetetlen, hogy e kifejezések értelmezéseit megismerjem, s megkísérleljem a két fogalom közötti összefüggés meghatározását.

Az *elégedettség* az angol „*satisfaction*” kifejezés magyar megfelelője. Annak ellenére, hogy az *elégedettség* fogalom a minőségirányítás által a pedagógiai terminológia alapkifejezésévé vált, a „partneri *elégedettség*” kapcsán nem hozott egységes meghatározást, azt nem definiálták kellőképpen.

Az *attitűd* szó latin eredetű, az „*aptus*”, „*aptitude*” kifejezésekből származik (Allport, 1935), több jelentése van. Jelent egyrészt valamire való *alkalmasságot*, megfelelőséget, másrészt pedig az akcióra való *készültség* szubjektív vagy mentális állapotát. Mivel az attitűdök egyéni mentális folyamatok, azok vizsgálata is kiváltképpen pszichológiai terület, a fogalmat azonban használja – több diszciplína közt – a neveléstudomány is.

Egyes esetekben az *elégedettséget* az egyén konkrét tapasztalatai által *kiváltott érzelemként* azonosítják, más nézőpontok a *kognitív kiértékelést* emelik előtérbe, mely hozzájárul az *elégedettséghez* (Kun, 2001).

Az *attitűd* értelmezésének egyes megközelítései elméleti alapfeltevésbeli különbségeket jeleznek, ám mindegyikben megjelenik, hogy az attitűd általában tapasztalat révén szerveződő mentális reprezentáció, mely összegzi az adott attitűdtárggyal (azaz valakivel/valamivel) kapcsolatos értékeléseinket, értékítéleteinket. Továbbá többnyire megegyeznek abban is, hogy az attitűd reakció valamely személy/tárgy/dolog irányában, valamiféle készenléti állapot, melyben megjelennek érzelmek, ismeretek és viselkedési tendenciák egyaránt, s ezek együttesen meghatározzák viselkedésünket, cselekedeteinket.

Gordon W. Allport az attitűdöket úgy fogja fel, mint a tapasztalaton keresztül szerveződött mentális és idegi készenléti állapotot (Allport, 1935). Ez irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén összes vele kapcsolatos tárgyra vagy helyzetre való reagálására (Halász, Hunyady és Marton, 1979). Empirikus vizsgálatom szempontjából fontos kiemelni, hogy e viszonyulás akkor is kialakulhat, ha éppenséggel semmiféle tapasztalatunk nincs az attitűd tárgyával kapcsolatban, azaz az attitűdöt kaphatjuk „*készen*”: „*Nekem jó lesz az iskolában, mert a testvérem is szeret oda járni.*” De vajon mit közvetít az iskolával kapcsolatban a „*Nem tudom, mit fog szólni a tanító néni, ha ott is így viselkedsz.*” megjegyzés, vagy mit üzen a gyermeknek az iskoláról „*Ha nem eszed*



*meg a mákos tésztát, akkor nem fogod elbírní az iskolatáskát.*” már-már fenyegetés, kiváltképpen akkor, ha történetesen a gyermek nem szereti a mákos tésztát.

Hétköznapi értelemben az *elégedettség*, illetve elégedetlenség érzésként írható le, a kutatók többsége elfogadja, hogy az elégedettségnek *érzelmi* (affektív) *komponense* (is) van (Kun, 2001); az attitűd pedig érzelmi töltetű, „*értékeléssel átszőtt érzelmi-tudati viszonyulás.*” (Hunyady, 1979. 91.)

A fentieket áttekintve talán nem is meglepő, hogy gyakran feltételezik, az elégedettség/megelégedettség tulajdonképpen nem más, mint attitűd.<sup>157</sup>

Az *attitűdkutatások*<sup>158</sup> központi kérdése a leíráson túl gyakran az attitűd és a viselkedés közötti kapcsolat mibenléte, a viselkedés előrejelezhetősége az attitűdök alapján, illetve az attitűdök megváltoztatásának lehetséges módjai.

Az attitűd három komponensből áll: *megismerő* (kognitív), *érzelmi* (affektív) és *viselkedéses* (konatív) összetevőből. Az attitűd vizsgálata lehetőséget nyújt a viselkedésre ható különféle tényezők feltárásához, azok megértéséhez; szükséges, de nem elégséges feltételként, mivel „... *nincs közvetlen átjárás az attitűd kognitív és érzelmi sajátosságaiból a tettekhez, (...).*” (Halász és mtsai, 1979. 32.) Az attitűdnek e háromtényezős fogalomként való meghatározása mellett általában igaz, hogy mégiscsak az értékelés vagy az „affektív tényező” az, amelyet mérnek, s amelyet a kutatók úgy kezelnek, mint az attitűd „lényegét”.

Az attitűd jellegzetes viselkedést vált ki,<sup>159</sup> mely lehet megszerző vagy háritó, kedvező vagy kedvezőtlen, illetőleg pozitív vagy negatív. Ennek a polaritásnak kettős hatása van, mely alapján összességében megállapítható, hogy az attitűd tendencia arra, hogy hassunk valamilyen környezeti faktorra, s ezáltal e faktor inkább pozitív vagy inkább negatív értékűvé válik számunkra. A tapasztalások befolyásolják az elvárásokat, melyek viszont befolyásolják az észlelést.

Az attitűd szociális igazodási (adaptive), ismereti (knowledge), érték kifejező (value-expressive) és énvédő (ego-defensive) funkcióját különböztethetjük meg *Daniel*

---

<sup>157</sup> Az elégedettség elméleti értelmezésével és mérésének módszertani alapjaival kapcsolatos hazai releváns szakirodalom csekély, s azok is többségében az elégedettség és az attitűd fogalmakat szinonimaként használják és/vagy értelmezik.

<sup>158</sup> Az attitűdkutatás történeti aspektusát jelen dolgozatnak nem célja bemutatni.

<sup>159</sup> A viselkedést sok, az attitűdöktől eltérő tényező is meghatározza, és ezek hatással vannak az attitűd és a viselkedés konzisztenciájára. Az egyik tényező a kényszerítő korlátok ereje, ugyanis gyakran kell oly módon cselekednünk, ami nem harmonizál azzal, amit érzünk vagy hiszünk. Az attitűdök általában jobban befolyásolják a viselkedést, amikor azok erősek és konzisztensek, vagy a személy közvetlen tapasztalatán alapulnak, avagy specifikusan kapcsolódnak az előre jelzett viselkedéshez.

Katz (1979) nyomán (Kiss, 2004 vö. Halász és mtsai, 1979). Az *érzelmek* fontos szerepet töltenek be a cselekvések szabályozásában, a pozitív érzelmi beállítódás fontos az eredményes tevékenység szempontjából. Az *érzelmek* a tevékenység mindegyik szabályozó funkciójában részt vesznek, így fejtik ki ösztönző, szervező, valamint végrehajtó szerepüket (Rókusfalvy, 1971).

Az *attitűdmérés* az empirikus társadalomkutatás módszertanilag egyik legkidolgozottabb területe, leggyakrabban a skálatechnikát alkalmazza. Típus szerint megkülönböztetnek differenciális (például *Thurstone*), összegző (például *Likert*) és kumulatív (például *Bogradus*) skálákat. Az attitűd mérésének egyik előfeltevése, hogy az említett összetevők (kognitív, affektív, konatív) között valamiféle összefüggést feltételezünk. Másik feltevés szerint az összetevők fejlődése közel párhuzamos, azok együtt formálódnak, kölcsönösen hatva egymásra. Mégis az attitűdskálák „önmeghatározásánál” azt találjuk, hogy azok az egyének az attitűdtárggyal kapcsolatos értékelését mérik, azaz a korábban említett három komponens (kognitív, affektív és konatív) közül az affektív tényezőt „általánosítják” az attitűd leírására.

Az attitűd egy viszonylag nehezen megváltoztatható pszichikus képződmény, mert érzékenységi küszöbe igen magas az új információkra, mindemellett ez stabilitást és következetességet is ad az attitűdnek. Azonban figyelembe kell venni, hogy az egyén attitűdjei egymással és a környezettel egyaránt kölcsönhatásban vannak (Kiss, 2004), ebből eredően attitűdjeink változnak/változhatnak/változtathatók. A nevelés kapcsán fontos kiemelni, hogy a viszonyulás, a beállítódás – mint például a világ tárgyaival, személyeivel, eseményeivel kapcsolatos attitűd – állandósága mellett formálódik és formálható.

Egy attitűd megváltoztatására irányuló törekvés indulhat mind a viselkedéses, mind a kognitív, mind az affektív összetevő irányából, de ezek mindig hatással is vannak egymásra. Célunk lehet egy attitűd intenzitásának változtatása, egy attitűd irányának megváltoztatása, vagy egy új attitűd kialakítása az adott személyben, azonban a sikeres *attitűdváltozáshoz*<sup>160</sup> több tényező együttes érvényesülése szükséges.

Az *elégedettség-kutatások* foglalkoznak az elégedettséget determináló tényezők számbavételével. Többek között azt találták, hogy a teljesítmény szintjének indikátorai között az objektív tényezők mellett a szubjektív befolyásolókat is figyelembe kell venni,

---

<sup>160</sup> A meggyőző érvelés során – amikor bizonyos álláspontot képviselünk és érvekkel igyekszünk azt megerősíteni – kiemelten fontos a kommunikátor (jelen esetben ez leginkább a pedagógus) szerepe, annak kompetenciája és hitelessége. Mindemellett ugyanilyen jelentős maga a befogadó, annak is hajlandósága a befogadásra, valamint motiváltsága (vö. Kiss, 2004).

mint például az egyén érzései, motivációja, avagy társas kapcsolatai. Érdekes felvetés, hogy az objektív valóságnál sokkal inkább meghatározó az egyén észlelése/értékelése, ami azt feltételezi, hogy az értékelés során az egyének egyfajta referencia-keretet használnak, mely aztán befolyásolja, hogy mit hogyan érzékelnek és értékelnek (Kun, 2001).

Beszélhetünk egy dologgal kapcsolatosan egyfajta általános elégedettségről, de megkülönböztethetjük az elégedettség egyes vetületeit, összetevőit egy dologgal, tárggyal vagy személlyel kapcsolatban. Az elégedettségnek az érzelmi komponensét igitkeeznek megkülönböztetni a kognitív és a viselkedéses összetevőktől (ezek az elégedettség úgynevezett vetületei), de ezek összegződnek egy átfogó orientációban, s tulajdonképpen ez maga az elégedettség valamivel/valakivel kapcsolatban (Kun, 2001).

Amint a fentiekből is kitűnik, az elégedettség komponenseinek meghatározása azonos az attitűd összetevőivel, mindemelllett az elégedettség természetének meghatározása is az *elégedettség attitűd-jellegére* utal. Továbbá az *elégedettség mérését* illetően megállapítható, hogy többségében az attitűdvizsgálat összegző típusú skáláit alkalmazzák (azaz többnyire az elégedettséget, mint attitűdöt mérik!), bár használnak egyéb olyan eljárásokat is, melyek az elégedettséggel kapcsolatos információk gyűjtésére szolgálnak (mint például a viselkedés tanulmányozása vagy az interjú).

Az elégedettség és az attitűd fogalmak értelmezését követően megfogalmazható az a megállapítás, miszerint az elégedettségi szint az egyénnek az attitűd tárgyával kapcsolatos véleménye. Az elégedettség egy pozitív érzelmi állapot, ezzel szemben az elégedetlenség negatív. Az elégedettségi szint az attitűdnél szituatívabb, könnyebben változtatható, erősebben befolyásolja az interakciós közeg. Kisgyermekkorban közös sajátosságnak tekintem az elégedettségi szintet és az attitűdöt illetően az affektív tényező dominanciáját, továbbá azt, miszerint az érzelmi aspektus az érzelmi viszonyulásra utal, s ez lehet pozitív vagy negatív.

Mindezek figyelembe véve longitudinális vizsgálatom során az elégedettséget az attitűdtárggyal kapcsolatos pozitív attitűd prediktív tényezőjeként, míg az elégedetlenséget a negatív attitűd prediktív tényezőjeként azonosítom. Az elégedettségi szintet valójában az attitűd „előszobájának” tekintem, azt gondolva, hogy az elégedettségi szint az életkor előrehaladtával a tapasztalatok gyarapodása nyomán attitűdként „rögzül”. Vizsgálatom szempontjából kiemelten fontos az elégedettségi szintet és az azokat befolyásoló tényezőket megismerni, mert a spontán tanulással való elégedettségi szint a szándékos tanulással kapcsolatos attitűddel véleményem szerint

összefüggést mutat. Mindez megalapozza, és egyben determinálja az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos attitűdöt, mikor majdan felnőttként, már a tanulást nem „főfoglalkozásnak” tekintve is igénye lesz azt az egyénnek beillesztenie a mindennapok egyéb feladatai közé.

A pedagógus számtalan tartalmat illetően (attitűdtárgyat érintően) formálja<sup>161</sup> a gyermekek, tanulók attitűdjét, s keveset (vagy mit sem) törődik a tevékenységgel kapcsolatos attitűd minőségével. Úgy vélem, a belsőleg motivált tanuláshoz elengedhetetlen a tanulással kapcsolatos pozitív attitűd, ami különösen meghatározó az intézményváltás során, mi több, prediktív hatással bír, továbbá összefüggést feltételezek az óvodai tevékenységekkel való elégedettségi szint és az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos attitűd között.

Meggyőződésem, hogy a tanulási tevékenységekkel kapcsolatos attitűd összefüggést mutat a tanulmányi eredményességgel, az egyes tevékenységekkel kapcsolatos attitűd megalapozza a tanulási tevékenységgel kapcsolatos véleményt, s ez befolyásolja a tanulási tevékenységgel kapcsolatos motiváltságot. Gyermekekben ez azért is nagyon jelentős, mert az ismeretek alapozása (a tananyag spirális építkezése) során keletkező esetleges hiátusok későbbi áthidalása nagymértékben függ az egyén tanulási hajlandóságától.

### 6.3. A longitudinális vizsgálat módszerei és eszközei

Empirikus vizsgálatom során az óvodából iskolába történő átmenet folyamatosságát feltételezve a vizsgálni kívánt jelenséget egy ok-okozati összefüggésbe helyeztem. A kutatási problémából következik, hogy a kutatási téma életkorhoz kötött érvényű.<sup>162</sup>

A vizsgálat előkészítése során megbizonyosodtam arról, hogy hazánkban kevés olyan mérőeszköz van, melyek neveléstudományi és pszichológiai tudást is alkalmazva az érzelmek, az érzelmi komponens hatását vizsgálva érvényes és megbízható adatokkal

---

<sup>161</sup> Egyes kutatók szerint az ember valamely attitűdjének kezdeti megalapozása (tehát annak kognitív, affektív vagy konatív jellege) előhangolhatja annak fogékonyságát az elkövetkező, meggyőződést célzó jelzésekre, amelyek szintén alapulhatnak a megismerésen, az érzelmeken vagy a viselkedésen (Petty, DeSteno és Pucker, 2003). Az attitűd alapja és az attitűdváltozást célzó üzenet alapja közötti kapcsolatról szóló munkák azonban ellentmondásos eredményekkel szolgálnak. A szilárd attitűdalapot az ellentétes érvelés jobban „kikezdi”; továbbá vannak olyan emberek, akik eleve előnyben részesítik a racionális-logikus érvelést, mások viszont az érzelmi üzeneteket. Ezen elméleti bizonytalanság ellenére elfogadható az a megállapítás, miszerint „...ha azonosítjuk, hogy milyen funkciókat tölt be egy attitűd, könnyebben találunk megfelelő eszközöket a megváltoztatáshoz.” (Kiss, 2004. 370-371.)

<sup>162</sup> Az átmenet pedagógiája a nevelés-oktatás folyamatában több időponthoz is kapcsolódik: családbölcsőde, bölcsőde-óvoda, általános iskola alsó tagozat-általános iskola felső tagozat, általános iskola-középiskola, középiskola-felsőfokú tanulmányok, középiskola-munka, felsőfokú tanulmányok-munka.

tud szolgálni (vö. *Forgács*, 2003; *Bányai és Varga*, 2012). Valójában ez az a kutatási terület, melyen még idegen nyelvű mérőeszközök fordítást követő hazai adaptálása is kevésbé gyakori.

Kutatási problémám vizsgálatához ezért részben adaptálható eszközöket kerestem és egészítettem ki saját készítésűekkel. Ezek lehetőséget nyújtottak a feltételezett összefüggések egy kis mintán való kipróbálására, valamint azok pontosítására.

Mindezeket figyelembe véve munkám során precíz, részletes módszertani leírásra törekedtem. Nehézséget jelentett, hogy személyesen végzett adatgyűjtés során nyertem mind az óvodai, mind az iskolai vizsgálati adatokat, ezáltal az mindenképpen időigényesebbé vált.

Az adatgyűjtési módszerek kiválasztásánál figyelembe vettem azt, hogy vizsgálatom a kiválasztott mintán nem megismételhető. Ezért a vizsgálati eredmények megbízhatóságának érdekében annak előkészítése és lebonyolítása során is törekedtem arra, hogy minden lépést pontosan, részletesen és objektíven dokumentáljak.

Már a vizsgálat megkezdése előtt le kellett szögezmem, hogy az elsődlegesen lokálisan értelmezhető adatokat szolgáltatom, s ezért igyekezmem kellett kerülni a téves, túlzottan kiterjesztett általánosításokat.

Az adatgyűjtést megelőzően külön gondot fordítottam arra, hogy a vizsgálat során nyert adatok könnyen kezelhetőek és lehetőség szerint összehasonlíthatóak legyenek. A vizsgálat minden egyes mozzanata előtt (és igény szerint azok alatt is) a gyermekeket tájékoztattam a teendőkről, ezáltal egyértelművé téve számukra elvárásaimat, szóbeli tájékoztatásom természetesen életkorhoz igazított mértékben és mélységben volt részletes.

A fentiek is jól tükrözik, hogy a vizsgálatot megelőzően és annak folyamatában számos kutatómódszertani és mérési nehézség felmerülését feltételeztem, így a továbbiakban ezen problémákat és az „oldásuk” érdekében meghozott döntéseket ismertetem.

### **6.3.1. Kutatómódszertani, mérőeszközi nehézségek**

A *kvalitatív kutatási módszertant* választva – amelynek során folyamatosan reflektáltam a vizsgálat mozzanataira, állandó kontroll alatt tartva az adatfelvétel és az adatelemzés folyamatát – bíztam abban, hogy a vizsgálat révén eljuthatok az intézményváltás

problémakör egy sajátos megközelítéséhez. Természetesnek tartom, hogy vizsgálati eredményeim esetleg valamilyen új probléma feltárásához is vezetnek, bár egy konkrét összefüggés tanulmányozását tűztem ki célul (vö. problémafelvetés: 6.1. fejezet).

Külön figyelmet igényelt az *alkalmazott módszerek* áttekintése abból a szempontból, hogy azok mennyire alkalmasak a vizsgálni kívánt jelenség, azaz az elégedettség és az attitűd leírásához; illetve mennyire adnak a módszerek összehasonlítható adatokat. Ez a vizsgálat longitudinális jellegéből fakadóan is komoly módszertani kérdést vetett fel. Így át kellett gondolni, hogyan és milyen módon lehet az 5-8 éves gyermek elégedettségére és attitűdjére következtetni.

A két alapfogalom definiálását (lásd korábban részletesen: 6.2. fejezet) alapul véve megfogalmazható, hogy az egyénnek bizonyos tárggyal, dologgal, személlyel kapcsolatos elégedettségére és attitűdjére egyaránt úgy lehet következtetni, ha az adott tárggyal, dologgal, személlyel szemben több alkalommal vagy rendszeresen ugyanúgy viselkedik. Sem az elégedettség, sem pedig az attitűd közvetlenül nem figyelhető meg, csak következtetni lehet rá az egyén szóbeli, viselkedéses vagy nem verbális, érzelmi reakcióiból. Az attitűd megismerésénél hasznosnak bizonyul – és a gyakorlatban is a leggyakrabban alkalmazott eszköz – az *attitűdskála*, ami azonban óvodás korban nem alkalmazható. Mindezt átgondolva a szóbeli kikérdezés mellé az óvodások számára mindenképpen keresnem kellett más módszertani eszközt, így esett választásom a fotók alkalmazására. Az iskolások részére az írásbeli kikérdezést (kérdőív) – életkorhoz igazított feltételrendszer mellett – alkalmazhatónak véltem.

A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének vizsgálata magában hordozza azt a jellegzetességet, hogy egy érzelmileg nagyon intenzív életkori szakaszban kívántam vizsgálódni. Mindezek mellett az óvodai vizsgálat során, az érzelmi megnyilvánulások észlelésénél további nehézségekkel is kellett számolni. A kutató felnőtt, így mindenképpen figyelni kellett arra, hogy ne saját érzelmeim, illetve érzelmi kifejezőmódjaim analógiájára érzékeljem, azonosítsam a gyermekek érzelmi megnyilvánulásait. Azt is figyelembe kellett vennem továbbá, hogy a gyermeki emóciók olykor a felnőtt környezet érzelem-megnyilvánulásait utánozva jelennek meg, hiszen az érzelmek nem „késznek” velünk születettek.

A vizsgálat óvodai szakaszában – ahogy azt az elővizsgálat is igazolta (lásd: később 6.3.2. fejezet) – magam is a folyamat eszközévé váltam, közvetlen kapcsolatba kerültem az adatfelvétel során a gyermekekkel, így minden esetben és helyzetben tudatosan törekedtem arra, hogy minimalizáljam, illetve kerüljem az abba való

szándékos beavatkozást. Továbbá az iskolai vizsgálat során figyelembe kellett vennem, hogy személyes jelenlétem mellett a tanító jelenléte is befolyásoló effektus lehet, hiszen a gyermekek „felügyelet” mellett töltik majd ki a kérdőívet. Ezt esetlegesen a kérdőív digitalizált változatának alkalmazása oldhatná, azonban a 6-8 éves életkor vizsgálatát illetően nem állt rendelkezésemre hazai kutatói tapasztalat, így erre nem vállalkoztam.

Az adatfelvétel során az *anonimitást* nem tudtam biztosítani, hiszen a vizsgálatban részt vevők azonosítása által válhattak összehasonlíthatóvá az óvodai és az iskolai adatok. Azt nem vizsgáltam, hogy ez esetleg befolyásolta-e az adatok megbízhatóságát; azonban az adatfelvételt követő beszélgetések, illetve az adatok elemzése során tapasztaltak egyaránt inkább azt látszanak erősíteni, hogy nem volt összefüggés az anonimitás mértéke és a válaszadói őszinteség között.

Ismeretes a „*megfelelő-elvárt-kíváncsi*” válasz problémaköre, ami az 5-8 éves gyermekek alkalmazkodási igényét figyelembe véve valóban torzíthatja a vizsgálati eredményt, amit azonban pont az életkorból adódó válaszadói őszinteség (vö. anonimitás) kompenzálhat, hiszen a kisgyermek válaszadását talán kevésbé befolyásolja a társadalmi benyomásformálás, avagy az önáltató túlzás.

Nem utolsó sorban a *nyelvi, nyelvészociológiai aspektus* is figyelembe kellett vennem a módszerek kiválasztása, illetve kidolgozása során. Fontos volt tehát, hogy az alkalmazott módszerek, eszközök kivétel nélkül a gyerekek „nyelvén” szóljanak, hiszen ez nagymértékben befolyásolja a vizsgálat eredményességét, s mi több, eredményeit.

A tervezett vizsgálat főbb módszertani dilemmáinak számbavétele csak megerősített abban, hogy a kisgyermekkori (és kisgyermekkel végzett) vizsgálatok számos speciális nehézséggel járnak, továbbá megalapozott az a vélekedés, miszerint a gyermekek, kiváltképp az óvodások véleményét direkt úton nehéz mérni. Az életkori sajátosságok, a vizsgálati szituáció, a felnőttnek való megfelelés igénye, hogy csak néhányat említsek a sok – az előbbieken számba vett – befolyásoló tényező közül, mind-mind torzítják, pontatlanná teszik az elégettség, az attitűd „mérését”. Mindezen nehézségek ellenére azonban vitathatatlanul fontos a kisgyerekek vélekedéseinek, igényeinek, elvárásainak megismerése, vizsgálatom ezért ezen módszertani kihívások figyelembevételével és egyben ezek ellenére tett kísérletet a gyermeki elégedettség és attitűd affektív változóinak „mérésére”.

### 6.3.2. Az óvodai elővizsgálat bemutatása

Az óvodai vizsgálati anyag kiválasztásakor meghatározó szempont volt, hogy olyan módszer alkalmazását tartom csak az óvodás korú gyermekek vizsgálatára megfelelőnek, mely igazodik az életkori sajátosságokhoz. Az óvodás korosztály csak akkor vizsgálható eredményesen, ha az alkalmazni kívánt tevékenység (módszer, eszköz) érzelmileg közel áll a gyermekhez, és mindez kiváltja cselekvő aktivitását.

Az óvodai vizsgálat során információt gyűjtöttem arról, hogy az adott intézményben, a vizsgált időben a gyerekek pozitív vagy negatív emócióval kötődnek az egyes óvodai tevékenységekhez, illetve milyen elvárásaik, kívánságaik vannak, mit szeretnének még az óvodában csinálni. Arra törekedtem, hogy az elégedettséget meghatározó elvárások fontossági rangsorát megismerjem, azaz hogy minek, mekkora hatása van az elégedettségre; továbbá fel kívántam térképezni a látens elvárásokat, melyek szintén befolyásolják az elégedettségi szintet. Ehhez a gyerekeknek az egyes óvodai tevékenységekkel való elégedettségének minőségét mértem és összegeztem, mintegy kitekintve a vizsgált óvodák nevelési légkörére.

*Vargáné Szabó Györgyi* (2000) kidolgozott egy vizsgálati módszert, melyet elsődleges kipróbálásnak is alávetett. Az alkotószervező tapasztalatai szerint a módszer eredményesen méri az óvodás korú gyermekek elégedettségi szintjét, elemezhető információkat szolgáltat a gyerekek elvárásairól, kívánságairól. Az óvodában alapvetően az általa kidolgozott módszert alkalmaztam, de a vizsgálat eredményeinek összegzését, értékelését szolgáló adatlapokat, a rögzítést célzó eszközöket átdolgoztam. Az általam végzett módosításokat a vizsgálati eszközök bemutatása során minden esetben jelzem.

Alapvetően a felhasznált vizsgálat fotóit alkalmaztam az adaptált, 14 fotóból álló eszköz közül egy (a gyermekek építőjátékkal építettek az asztalon) kivételével, mivel az ábrázolt tevékenység ilyen formája nem volt jellemző a vizsgálatban részt vevő óvodákban. Továbbá a vizsgált óvodákra jellemző specifikus tevékenységet sem találtam, így további fotóval nem egészítettem ki a vizsgálatot. Összességében tehát 13 résztevékenységet ábrázoló fotóról (lásd: 10. számú melléklet) kellett a gyerekeknek véleményt nyilvánítaniuk; melyek négy fő óvodai tevékenység köré összpontosultak: játék, tanulás, önkiszolgálás és pihenés.

A fotók válogatása konkrét tárgyi cselekvéssel érhető el, de a manipuláció mellett kiemelő, hogy a vizsgálati eszköz a kisgyermek számára az egyes bemutatott



tevékenységeket vizuális úton egyértelműen közvetítse, azaz lehetőség szerint szóbeli magyarázat nélkül is ráismerjen a fotó alapján az adott tevékenységre. Ami ezt az utóbbi felvetést illeti, azt tapasztaltam az elővizsgálat során, hogy több fotó ennek az elvárásnak csak részben felel meg, illetve nem minden esetben sikerült a fotók készítőjének az adott tevékenység gyermekek számára fontos, lényegi elemeit megragadni. Az ehhez kapcsolódó észrevételeimre a későbbiekben még kitérek (lásd: 6.3.3. fejezet).

Az elővizsgálat során a „*Kívánságtündér*” és a „*Manók óvodája*” nyitott végű (befejezetlen) meséket egyaránt alkalmaztam (13. számú melléklet), azok között tetszés szerint választva. Arra azonban ügyeltem, hogy mindkét mese előfordulása megegyező számú legyen, így a vizsgálat során két-két esetben alkalmaztam azonos mesét. Érdekelt egyrészt, hogy szükség van-e mindkét mesére a longitudinális vizsgálat elvégzése során, illetve tapasztalható-e számottevő eltérés, ami indokolttá teszi a későbbiekben a mesék közötti választást.

Az elővizsgálatot egy kisvárosi óvodában és annak falusi tagóvodájában vettem fel, négy vegyes életkorú csoportban. A vizsgálat idején az óvoda statisztikai létszáma 96 fő volt. 76 gyerekkel végeztem el a vizsgálatot, ami 79,10%-os vizsgálatban való részvételt jelent, így mérési eredményeimet az óvodára reprezentatívnak tekintettem. 20 gyermek maradt ki az elővizsgálatból: kisebb részük azért, mert éppen a beszoktatás időszakában voltak, s nem tartottam célszerűnek, hogy ebben az érzékeny emocionális periódusban megzavarjam őket, a többiek pedig a vizsgálat időpontjában tartósan hiányoztak. Az elővizsgálat során tapasztaltak közül az alábbiakat emelném ki.

- A fotók válogatása során a játék és a tanulás szinte azonosan magas elfogadást jelzett, a gyermekek elégedettsége mindkét tevékenységgel kapcsolatban határozottan pozitív volt, s leginkább a pihenést utasították el.
- A tanulás is, mint az óvodai élet egy tevékenységi formája, „sorra került”. Ezzel kapcsolatban a szóbeli közlés számomra meglepő tényrt tárt fel: tudniillik azok a gyerekek, akik iskolába készültek az adott év szeptemberében és a vizsgálat idején az iskolák által szervezett „iskolaelőkészítő foglalkozásokra” jártak, rendre választották a „nem szeretem” kategóriában a tanulást, amit egyébként szívesen és örömmel végeztek az óvodában, bár nem hívták matematikaórának vagy éppen környezeti nevelésnek. Az elutasítások mögötti okokat feltárni kívánó kérdéseimre mindegyik válaszába „érzelmi tényezőket” jelzett, mint például „*nem érzem ott jól magam*” (HÁ), „*az óvodában jobb*” (NB). Egy kisfiú így fogalmazott: „*Én nem*

*akarok iskolába menni, én nem akarok tanulni. Az oviban jó. Az iskolában sokat kell teljesíteni.” (ZK)*

- A mesék aktív kommunikációra serkentették a gyerekeket. A nyitott végű (befejezetlen) mesék élményt jelentettek a gyerekeknek, örömmel vettek részt a vizsgálatban. Tetszett nekik a „*Manók óvodája*”, és az, hogy tőlük tanulnak a manóóvodások. A „*Kívánságtündér*” meséje a három kívánság teljesítése miatt volt sikeres. A kívánságok összesítése során azt tapasztaltam, hogy a „*Manók óvodája*” inkább a már meglévő tevékenységek sorolását eredményezte, míg a „*Kívánságtündér*” jobban indukálta a vágyak, kívánságok megjelenését. Így határoztam el, hogy a későbbiek során – a longitudinális vizsgálatban – kizárólag a „*Kívánságtündér*” nyitott végű (befejezetlen) mesét alkalmazom.

Az elővizsgálat megerősített abban a meggyőződésemben, hogy az óvodáskorú gyerekeknek vannak elvárásai, s ezeknek optimális mértékű hatást kell gyakorolnia a mindennapi óvodai életre. Fontos, hogy a gyerek elégedett legyen az óvodai nevelés történéseivel, szeresse az óvodát, szeressen óvodába járni.<sup>163</sup> A vizsgálati eredmények informatív jellegűnek bizonyultak, azok összességében alátámasztották az óvónők megfigyeléseit a gyermekek által kedvelt tevékenységeket illetően, mely pedagógusi tapasztalatokat a vizsgálatot követő kötetlen beszélgetések során ismerhettem meg.

### **6.3.3. A vizsgálat óvodában alkalmazott módszere és eszközei**

Miután az óvodában használni kívánt adaptált módszert elővizsgálat során elsődleges kipróbálásnak vettem alá, elvégeztem az óvodai eszközök korrekcióját és azoknak általam szükségesnek ítélt kiegészítéseit.

Az óvodai vizsgálat továbbra is két részből állt. Az első részben a gyerekek elégedettségét-elégedetlenségét mértem azzal a céllal, hogy megismerjem, a vizsgált időben az adott óvodai csoportban milyen tevékenységek végzését kedvelik, avagy nem kedvelik a gyerekek. A választható tevékenységeket konkrét óvodai tevékenységeket megjelenítő, *tematikailag fókuszált fotókkal* (10. számú melléklet) korlátoztam, szabályoztam. A választhatóság korlátját a szóbeli közlés lehetőségével oldottam. Ez azért volt fontos, hogy a gyerekek olyan tevékenységeket is megnevezhessenek, amikről

---

<sup>163</sup> Továbbá megállapítottam, hogy az általam megismert és kipróbált, a gyermekek elégedettségi szintjét vizsgáló módszer egy *átfogó intézményértékelési igény felmerülése esetén* kiegészülhet a szülők és az óvodapedagógusok elvárásainak, elégedettségének felmérésével, megismerésével; de ez jelen kutatási munkának nem képezi részét.

nincs fotó. Azt tapasztaltam, hogy a fotó, mint vizsgálati eszköz több szempontból is eredményesen alkalmazható a kisgyerekek körében. A vizuális úton történő ismeretszerzés kiemelten fontos, a kép, a képiség egyaránt eszköze a világábrázolásnak és az önkifejezésnek. Gyermekkel végzett vizsgálatnál a fotók alkalmazása oldottabbá teszi a légkört, az aktivitás révén ők maguk is „bevonhatók” a vizsgálatba, továbbá segíti az élmények, érzések „felszínre” hozását, kifejezését.

A vizsgálat második, az elsőhöz szorosan kötődő része a *nyitott végű, befejezetlen mese* (13. számú melléklet) volt. A mese vizsgálatban való alkalmazásánál fontos szempont, hogy ne legyen ismert, nem legyen sem túl hosszú, sem túl bonyolult. Nemcsak a mesélés élménye, vagy a meseírás, hanem a mese befejezése is lehetőség arra, hogy megismerhessük a gyermekek gondolatait, szándékát.

A befejezetlen mese alkalmazása során az adott mesét azon a ponton kellett megszakítani, amikor még a tényleges befejezéshez nem értünk el. Így a mese részeseként kívánságaikat, vágyaikat fogalmazhatták meg a gyerekek, azt, hogy mit szeretnének még csinálni az óvodában, milyen eszközökre, játékokra lenne még szükségük. A mesélés során kértem az óvodapedagógusokat, hogy kerüljék a gyermeki megnyilatkozásokra való visszajelzéseket, a megnyilvánulásokat egyetlen esetben sem követte értékelés. A gyerekek minden javaslatát, hozzászólását (még az irrelevánsokat is) jegyzőkönyvben rögzítettem.

Kiegészítettem az óvodai vizsgálatot a *diszkurzív interjú* sajátos műfajával. Az általam kezdeményezett rövid beszélgetés az iskolával, az iskolai tanulással kapcsolatos, érzelmileg nem semleges esetleges élményeket, tapasztalatokat kívánta a „felszínre” hozni. Ennek az eszköznek a beépítését a vizsgálatba az attitűd kialakulásával kapcsolatos abbéli ismeret támasztotta alá, mely szerint a pozitív vagy negatív viszonyulás az attitűd tárgyával szemben akkor is kialakulhat, ha semmiféle konkrét tapasztalata nincs az egyénnek (lásd részletesebben: 6.2. fejezet). A diszkurzív interjú során azt kérdeztem meg a gyerekektől, hogy várják-e már az iskolát, illetve szerintük milyen lesz iskolásnak lenni.

Az óvodai módszer-együttes egyes eszközeit az elővizsgálat során felhasznált vizsgálati anyagból adaptáltam (8-11. számú mellékletek): munkalap (A/3-as méretben), egyéni adatgyűjtő lap, sorszámozott fotók és hozzájuk kapcsolódó szóbeli utasítás, nyitott végű mesék, összesítő lap az óvoda részére (a nyitott mesékhez). A többi eszközt átdolgoztam. Indokolttá vált ez egyrészt azért, hogy jobban elemezhetővé váljanak a mérési adatok; másrészt a minta több szempontú (nemek, életkor és csoport szerinti)

elemzésének előkészítése tette ezt szükségessé. Így az alábbi eszközökkel egészült ki a vizsgálat: az óvodai minta összesítésére szolgáló lap (7. számú melléklet), összesítő lap nemenként, csoportonként és az óvoda részére (12. számú melléklet), nagyméretű „mosolygó” és „síró” arcot stilizáló szimbólumok, valamint jegyzőkönyv a meséhez (14. számú melléklet).

A vizsgálatot személyesen vettem fel, több okból kifolyólag. Alapvetően a vizsgálat dominánsan kvalitatív jellege indokolta, hogy annak teljes időtartama, minden egyes vizsgálati eszköz alkalmazása során aktívan jelen legyek. Tapasztalataim szerint a pedagógusok számára nem könnyű a „vizsgálati szituáció”, még akkor is segítenek (visszajelzés, felülrértékelés) a gyermekeknek, ha nem számít a teljesítmény, ezzel viszont kimutathatóan befolyásolják a vizsgálati eredményt.

A helyszín minden esetben a csoportszoba volt, hiszen az adott életkorban semmiképpen nem célszerű a gyerekeket megszokott, természetes életterükből kiemelni. A csoportszobában egy nyugodtabb, csendesebb helyet választottam ki, törekedve arra, hogy megóvjam az adott időszakban részt vevő gyereket legalább a kiszámítható elterelő ingerektől. Fontos szempont volt, hogy a kiválasztott helyen legyen gyermekméretű asztal és két szék.

A vizsgálat első részében a gyerekek fotókat nézegetnek, s két csoportba válogatják szét aszerint, hogy szeretik-e az adott tevékenységet vagy sem. A vizsgálat egyéni foglalkoztatási formában történt. A vizsgálat alatt a többi gyerek a csoportszobában tartózkodott, az óvodapedagógus „irányította” a többi kisgyerek életét, és gondoskodott arról, hogy nyugodt, elmélyült tevékenység legyen a csoportban. Mivel ragaszkodtam ahhoz, hogy a többi gyerek is a csoportszobában maradjon, folyamatosan figyelni kellett arra, hogy a többiek ne állják körül az asztalt, ne lássák előre a fotókat, ne zavarják az éppen kiválasztást végző gyereket.

A vizsgálat délelőtt és délután egyaránt zajlott, mindenben igyekeztem az adott csoport napirendjéhez alkalmazkodni, ezzel is gördülékenyebbé téve az időbeli szervezés okozta nehézségeket. A vizsgálat elvégzésére gyerekenként 10-15 percre volt szükség. Az időtartamot az határozta meg, hogy a gyerek mennyire tudott azonosulni a feladattal, milyen volt a motiváltsága, illetve milyen életkorú. Törekedtem minden egyes gyermeknél a folyamatos munkára, de a munkatempót mindig az adott egyén „teljesítményéhez” igazítottam. A vizsgálat során gyerekekkel szemben foglaltam helyet, hogy tudjak szemkontaktust tartani, hogy lássam a gyerek érzelmi reakcióit. Dicsérlettel folyamatosan ösztönöztem, bátorítottam a gyerekeket a feladat elvégzésére; ügyelve

arra, hogy ne reagáljak az általa elmondottakra, metakommunikációs eszközökkel ne befolyásoljam a gyerek választását. Később ez utóbbi bizonyult a vizsgálat egészét tekintve a leginkább önreflexiót igénylő szakasznak.

A gyermekekből érdeklődést váltott ki a manuális tevékenység, motiválta őket, hogy az ő egyéni véleményükre voltam kíváncsi. A feladat elmondását – „*Válaszd szét a fotókat aszerint, hogy Te mit szeretsz csinálni az óvodában, és mi az, amit nem szeretsz!*” – az esetek többségében gyermeki mosoly kísérte, s szinte azonnal hozzáfogtak a tevékenységhez. Három kisgyerek esetében éreztem, hogy nem igazán választásról, döntéshozatalról van szó, hanem inkább csak válogatja azokat: egyet ide, a másikat pedig oda. A többi gyermeknél azonban komoly mérlegelést tapasztaltam, gondolkodásukat verbálisan is „kihangosították”. Egy öt éves kislány (SA) például a következőképpen magyarázta választását: „*Végül is teríteni is jó, mert akkor tudunk enni. Igen, szeretek naposnak lenni.*” A fotókon lévő tevékenységeket változatosan nevezték meg a gyerekek, a tevékenységeknél általános volt a játék megfogalmazás (kivéve: öltözködés, terítés, alvás, fogmosás). Ez azt igazolja, hogy az óvodában már elvétele alkalmazza a „foglalkozás”, a „tanulás” terminusokat; mely természetesen nem azt jelenti, hogy nincs ilyen jellegű tevékenység.<sup>164</sup>

A szóbeli közlés vizsgálatba építése segítette, hogy a gyerekek olyan tevékenységekkel kapcsolatban is elmondhassák érzelmi kötődésüket, amiről nem volt a vizsgálatban fotó, avagy ami nem volt az egyes fotóról leolvasható. Ezáltal feloldódott a választás fotók általi korlátozottsága. A szóbeli kiegészítés mennyisége és tartalma gyerekenként eltérő volt. A mennyisége feltételezhetően jelzi az óvodában meglévő kommunikációs interakciók sűrűségét, a beszédkedv, beszédhelyzetek koherenciáját. A tartalom sok esetben a fotókhoz kötődött, a gyerekek az azon látott tevékenységeket ismételték meg.

Az eszközzel kapcsolatban a vizsgálat során azt tapasztaltam, hogy az udvari játékot reprezentáló fotó (lásd: 10. számú melléklet, 3. számú fotó) érzelmileg túlzottan befolyásolja a gyerekek választását, mivel a havas táj egy évszakot határoz meg, így inkább dönt a gyerek ennek megfelelően – azaz szereti vagy nem a hógolyózást, szánkózást, a hideget; s így választása nem az udvari játékokra, mint tevékenységre irányul. Sok példa közül idézve: „*Nem szeretem a telet, mert akkor mindig fázom. Nem szeretem, ha megdobnak a hógolyóval.*” (JZS) Új vizsgálat esetén célszerű lesz a fotót

---

<sup>164</sup> Az ÓNOAP 1996-ban a „tanulást” mint az egyik óvodai tevékenységi formát jelöli meg, melyet a 2009-es módosítás „a tevékenységekben megvalósuló tanulás” terminusra cserélte (lásd: 3.5. fejezet).

lecserélni egy olyanra, ami úgynevezett „évszakmentes”, és kellőképpen bemutatja az udvari játék tevékenységrepertoárját.

Az ábrázolás bemutatására használt fotó (lásd: 10. számú melléklet, 4. számú fotó) elterelőnek bizonyult. Meglepődve tapasztaltam, hogy volt olyan gyerek, aki kedvelt tevékenységként a rajzolást nevezte meg, az ábrázoláshoz tartozó fotót mégis a „nem szeretem” csoportba tette. A fotó előtérbe tett festési tevékenység vélhetően a gyermek figyelmét arra „fókuszálja”, s nem veszi észre a háttérben rajzolót. Az óvodapedagógusok – beszélgetésünk során – megerősítették ezen feltételezésemet. Elmondásuk szerint a gyerekek többsége kedveli a rajzolást, színezést; míg a festés kevésbé kedvelt; hiszen nagyobb odafigyelést, több munkát, fejlettebb finommotorikai képességet igényel. Ismételt vizsgálat esetén érdemes lenne az ábrázolást egy másikkal reprezentálni, mely „kiegyenlítettebben” mutatja be az ábrázoláshoz tartozó egyes résztevékenységeket; így a gyerek szóbeli közlése világosabban támaszthatná alá a tevékenységhez kapcsolódó emóciókat.

Az önkiszolgálást reprezentáló fotót (lásd: 10. számú melléklet, 11. számú fotó) is célszerű cserélni; és úgy bemutatni a naposi feladatot, hogy a gyermekek önállósági, önkiszolgálási igényének minősége jobban „mérhető” legyen.

A vizsgálat második részben rövid *mesét* hallgattak a gyerekek. Az elővizsgálat tapasztalatait felhasználva kizárólag a „*Kívánságtündér*” című nyitott végű (befejezetlen) mesét (13. számú melléklet) alkalmaztam, arra motiválva a gyermekeket, hogy kívánságaikat, vágyaikat fogalmazzák meg. A meséléshez az óvodában, az adott gyermekcsoportban szokásos mesehelyzetet teremtettem meg az óvónők és a dajkák közreműködésével. A részvétel a gyerekek számára természetesen nem volt kötelező. Mivel az egyes mesehallgatásokon több mint 15 gyerek vett részt, az óvónő olvasta a mesét, így lehetővé téve számomra a gyerekek kívánságainak lejegyzését. A mesehelyzet addig tartott, ameddig a gyerekek sorolták a kívánságaikat, majd a pedagógus által elmondott (előre megadott) befejezéssel zárult. Az időtartam 15 percnél egyik esetben sem volt több. Az óvodapedagógusok serkentő metakommunikációs eszközökkel reagáltak a gyerekek által mondottakra, biztatták őket a kívánságok sorolására; negatív reakciókkal egyik esetben sem korlátozták a gyerekek megnyilvánulásait. A mese befejezéseként megjelenő gyermeki kívánságok alapvető elemzési szempontja: hány és milyen jellegű ötletet mondanak a gyerekek.

Későbbiekben a mesét nem tekintettem a kutatási probléma vizsgálatát relevánsan mérő eszköznek, de összegeztem a gyermekek válaszait, és mindezeket

háttér-információként használtam fel. Úgy gondolom, a megismert kívánságok ismeretében az óvodának mérlegelni lehet, hogy a gyermeki elvárások az óvoda nevelési programjába illeszthetők-e, összhangban vannak-e a szülők és az óvoda elvárásaival; továbbá az intézmények személyi, tárgyi és anyagi feltételei megengedik-e a vágyak egy részének vagy egészének megvalósítását.

#### **6.3.4. A vizsgálat iskolában alkalmazott módszere és eszközei**

Az iskolai vizsgálat során alkalmazni kívánt attitűd-kérdőívet egy kis mintán (egy első osztályban) vettem fel, az eszköz korrekciója ezt követően megtörtént.

Az iskolai vizsgálat helyszíne minden esetben az iskola, mint intézményes szintér volt, azon belül is azok az osztálytermek, amelyek egyébként is a gyermekek mindennapi iskolai életterét adják, s melyek feltételezhetően az első tanítási év végéhez közeledve már megszokott, ismert (és biztonságot nyújtó) helyet jelentenek a gyerekek számára. Az attitűdvizsgálatra kisebb csoportokban (10-16 fős) került sor, minden esetben a délelőtti tanórák valamelyikén, igazodva az iskola által felkínált időpontokhoz (napok), de kizárólag a második vagy a harmadik tanítási óra keretében. Ennek jelentősége abban nyilvánult meg, hogy törekedtem arra, a gyermekek ne fáradtan, kimerültem végezzék el a kérdőív „kitöltését”. Az adatfelvétel önálló kitöltés során, felügyelet mellett valósult meg. Ezt alapvetően a gyermekek életkora indokolta, továbbá lehetőséget kívántam biztosítani ezáltal arra, hogy esetleges szövegértési nehézség esetén a gyerekeknek lehetőségük nyíljon a segítségkérésre.<sup>165</sup>

Az iskolai vizsgálat alapvetően két módszerre támaszkodott. Egyrészt *kérdőív* segítségével kívántam megismerni a gyermekek iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjét, s kíváncsi voltam az óvodával kapcsolatos iskoláskori attitűdre.

Az attitűdméréshez úgynevezett *Likert-típusú skála* készítésére vállalkoztam. A skála elkészítéséhez először a vizsgálat hipotézisei által feltételezett összefüggésekkel kapcsolatos kérdéseket fogalmaztam meg (18. számú melléklet), melyek alapvetően az *óvodai tevékenységekkel és az iskolai tevékenységgel kapcsolatos attitűd (attitűdtárgyak) összetevőire irányultak*. Majd e kérdéseket alakítottam át és ezekből kiindulva képeztem értékelő itemeket.

A skálán a gyermekek az egyes megállapításokkal kapcsolatos véleményüket itemenként három „fokozat” közötti választás során jelölhették. A viszonyulás mérhető

---

<sup>165</sup> A vizsgálat során ez egyetlen esetben fordult elő. A kérdőívben szereplő „hiányozni” kifejezés szorult magyarázatra, egy olyan kisfiú kérdezett rá, aki nem szerepel a követéses mintában.

jellemzői közül így lehetőség nyílt az „egyetértés” vagy az „egyet nem értés” kifejezésére („*nagyon jellemző*”, illetve „*nem jellemző*”), a skála tartalmazta továbbá a „*nem tudom eldönteni*” lehetőséget. A gyermekek életkorát figyelembe véve azonban a viszonyulás fokának mérésétől eltekintettem.

Az értékelő megállapítások egyes szám első személyű megfogalmazása erősítette meg a „kitöltést” megelőző szóbeli tájékoztatás során elhangzottakat, miszerint a megállapításokat önmagára vonatkoztatva kell mindenkinek értékelnie.<sup>166</sup> Az itemek megfogalmazásánál törekedtem arra, hogy azok lehetőség szerint az értékelő viszonyulások sokrétűségét kifejező árnyaltsággal vizsgálják az *attitűdtárgyakat*. Az értékelő megállapításokat tartalmazó skála gondolati köre életszerű, a megfogalmazásoknál kerültem a túlzott leegyszerűsítő formulákat. A megfogalmazások során figyelembe vettem a vizsgálatban részt vevő gyermekek életkori sajátosságait, továbbá a nyelvi megformálás és a szóhasználat során az első osztály végére várható olvasási szinthez igazodtam.

Az óvodai vizsgálat során kiderült, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermeknek kizárólag óvó nénije volt, ezért nem tartottam szükségesnek az érintett itemek (vö. 19. számú melléklet 19. és 26. megállapításai) esetében az óvodapedagógus kifejezése használatát;<sup>167</sup> mivel azonban tanító bácsi és néni egyaránt volt a vizsgálatban érintett osztályokban, említésükkor a tanító kifejezést alkalmaztam (vö. 19. számú melléklet 12. és 21. megállapításai).

A gyermekek életkorából adódóan nem tudtam érvényesíteni, hogy az állítások közelítőleg azonos számban tartalmazzanak pozitív és fordított („negatív”) megfogalmazású tételeket. Mindemellett tapasztalatom szerint a fordított megfogalmazású kérdésekre nehezebb is válaszolni, így azok értelmezése magának a skálának megbízhatóságát is befolyásoló tényező. Így, mindezeket figyelembe véve a 30 item között mindösszesen négy fordított megfogalmazású állítás található, azok is kizárólag az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatban. Fontos kritérium volt továbbá, hogy az egyes választási kombinációk ugyanazt a viszonyulási irányt adják. A 30 itemből álló megállapítássort egy hozzáférően alapuló rétegzett mintán elsődlegesen kipróbáltam, és a vizsgálat során felvetett gyermeki kérdések alapján kizárólag

---

<sup>166</sup> Az attitűd-kérdőív megbízhatóságát növelheti a személytelen skála, de mivel ez inkább a kognitív komponenszt méri, keveset mond az érzelmi összetevőről.

<sup>167</sup> Ha lett volna óvó bácsi, akkor is az óvó néni és az óvó bácsi kifejezéseket használtam volna, mert véleményem szerint az óvodapedagógus kifejezést a pedagógiai gyakorlat nem használja, így a kisgyermekek számára nehezen lett volna értelmezhető az adott item.



fogalmazásbeli és nyelvhelyességi szempontból korrigáltam az itemeket; valamint azt néztem meg, hogy a skálán mely megállapítások tesznek leginkább különbséget a pozitív és a negatív értékelés között. Az analízist követően a véglegesített – a longitudinális vizsgálatban alkalmazott – eszköz 30 értékelő megállapítást tartalmazott (lásd: 19. számú melléklet).

Az iskolai vizsgálat részeként továbbá kizárólag a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyermekeket illetően *értékelést* kértem az *osztálytanítóktól* (20. számú melléklet), mely érintette a magatartás és a szorgalom főbb tartalmait, továbbá az egyes tantárgyakkal kapcsolatos tanulói teljesítmény ötfokú skálán történő besorolását.

## 6.4. A minta bemutatása

A vizsgálat elvégzéséhez elsőként keresnem kellett egy magyarországi települést, ahol adottak a feltételek a tervezett longitudinális vizsgálat lebonyolításához. A kiválasztásnál az alábbi fő szempontokat vettem figyelembe: a népességi adatok alapján reprezentálja a magyarországi települési átlag ismérveit; a vizsgálni kívánt csoportok hozzáférése biztosított legyen számomra. Az előbb említett feltételek megvalósításához elsőként tanulmányoztam hazánk településszerkezetét, annak regionális jellemzőit.

Mivel törekedtem egyrészt arra, hogy a kiválasztásra kerülő településen *biztosított legyen legalább két óvoda és két általános iskola működése* a vizsgálati időszakban (ezt az általam meghatározott minimum-követelményt a minta nagysága és az adatok összehasonlíthatósága egyaránt indokoltta tette), másrészt az eredményeket esetlegesen torzító *szubjektív tényezők* (azaz saját óvodáztatási-iskolázási életutamat és annak élményeit) *kizárása* is fontos szempont volt, így egy *régió* maradt számomra a vizsgálat céljainak elérése szempontjából hozzáférhetőnek.

Ez a régió az egyetlen a hét régió közül, amelynek kistérségei fejlettségük szerint<sup>168</sup> a „dinamikusan fejlődő”, „fejlődő” és „felzárkózó” – fejlettségi csoport valamelyikébe tartoznak. Ez azt jelenti, hogy a régióknak nincsenek stagnáló, vagy lemaradó térségei. Mindez valószínűsíthette számomra egyrészt azt, hogy a vizsgálat elvégzéséhez a *legkedvezőbb személyi és tárgyi feltételekkel* tudok számolni; másrészt

---

<sup>168</sup> A 2004. évi CVII. törvény alapján 2006. október 1-je és 2007. március 30-a között zajlott le a kistérségek rendszerének felülvizsgálata, amelynek eredményeként a települési önkormányzatok kezdeményezésére 174 területfejlesztési-statisztikai kistérség került kialakításra. Az egyes kistérségek fejlettsége a 67/2007. (VI. 28.) OGY határozat alapján átlagolás nélkül került meghatározásra.

azt, hogy az intézményváltás szempontjából *a pedagógiai innováció és a megoldási alternatívák sokszínűsége jellemzi a pedagógiai gyakorlatot.*

A régió belül a vizsgálat helyszínéül választott *kistérség*<sup>169</sup> a besorolás szerint (az előbb említettek közül) a legfejlettebbek közé tartozik. Továbbá az előzőekben megfogalmazott feltételek teljesülése mellett az adott kistérségben a szóba jöhető két település közül a *kiválasztott célcsoport elérhetőségi jellemzőit* figyelembe véve és *saját kapcsolatrendszeremből adódó lehetőségeimet* mérlegelve választottam végül ki a vizsgálat helyszínéül szolgáló *települést.*

Az adott településen a vizsgálat előkészítésének időpontjában (2009) három nagy óvodai egység működött.<sup>170</sup> Az intézményi átmenet szempontjából annak is jelentőséget tulajdonítottam, hogy lehetőség szerint olyan óvodákat és iskolákat vonjak be a longitudinális vizsgálatba, melyek óvodai és iskolai beíratási körzete közel azonos, ehhez útmutatásként számomra az adott kisváros jegyzője által közzétett *óvoda- és iskolakörzetek* áttekintése szolgált.

#### **6.4.1. A minta kiválasztása**

Az adott településen, a vizsgálatban részt vevő intézmények kiválasztásánál törekedtem arra, hogy az egyes óvodák vonzaskörzetébe tartozó családok viszonylag azonos szocioökonómiai státusszal rendelkezzenek, így feltételezve, hogy a közel hasonló készségekkel és ismeretanyaggal óvodába érkező gyermekek közel hasonló óvodai szocializációs folyamatban részesülve jutnak el az óvodából az iskolába történő átmenet „szakaszába” (mindenkor tudomásul véve az egyéni különbségekből adódó szükségszerű eltéréseket).

A tervezett vizsgálat szempontjából leginkább optimális empirikus mintát kívántam kiválasztani, ehhez olyan óvodákat kerestem, ahol jelentős számú óvodai csoport működik. Az óvodai sajátosságok viszonylagos azonosságát – mint például személyi és tárgyi feltételek, nevelési program – az által tudtam biztosítani, hogy választásom egy *összevont intézményre* esett, ahol a három tagóvoda megléte

---

<sup>169</sup> Az érintett kistérségben a települések száma 19, ezek közül kettő város, a többi község. A kistérség népessége kevéssel több, mint 70 ezer fő, s ennek közel fele a kutatás helyszínéül választott településen él. *Forrás: Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer* <https://teir.vati.hu/> (2012.08.27.)

<sup>170</sup> Az aktuális óvodai és iskolai körzetek nyilvántartása a [http://w3.kir.hu/kir\\_iskolakorzet/](http://w3.kir.hu/kir_iskolakorzet/) elektronikus felületen hozzáférhető (2012.08.27.).

elővételezte a vizsgálat elvégzéséhez szükséges, kellő számú szülői nyilatkozat megszerzésének valószínűségét.

A mintához való hozzáféréshez meg kellett szereznem az intézmény vezetőjének támogatását. Gondot fordítottam arra is, hogy megismerjem az óvodapedagógusokat, igyekeztem „megnyerni” őket a vizsgálat céljainak. Ezért alkalmat adtam arra, hogy tájékoztassam őket (nem csak az abban résztvevő csoportok óvodapedagógusait, hanem a teljes óvodai személyi apparátust) az annak céljáról, egyértelműen kijelölve az ahhoz kapcsolódó kéréseimet, konkrétan meghatározva elvárásaimat a vizsgálat folyamatát illetően, felkínálva a személyes konzultáció lehetőségét.

A kutatásetikai szabályoknak megfelelően, valamint a hatályos törvények értelmében a vizsgálatot megelőzően kötelességem volt tájékoztatni a részt vevő személyek szüleit/gondviselőit a vizsgálat céljáról, tartalmáról; az alkalmazott módszerekről; a részvétel megtagadásának lehetőségéről; valamint a titoktartás kereteiről. Az *informált beleegyezés* megszerzéséhez írásbeli engedélyt kértem a vizsgálatban tervezetten részt vevő gyermekek szüleitől (6. számú melléklet), melynek keretében tájékoztatást is adtam a nyert adatok felhasználási módjáról, valamint elővételeztem annak következő évben való folytatását, immár iskolai keretek között. Fontosnak tartottam, hogy biztosítsam a szülők számára annak lehetőségét, hogy személyes kérdéseikkel megkereshessenek, igény szerint a vizsgálat eredményeiről információt kaphassanak, így elérhetőségeimet hozzáférhetővé tettem számukra.

A vizsgálat megkezdése előtt az abban részt vevő gyermekeket – természetesen életkori sajátosságaikat figyelembe véve – is tájékoztattam annak céljáról, menetéről, illetve lehetőségük volt annak eldöntése is, hogy az adott napon részt kívánnak-e venni a vizsgálat részét képező tevékenységekben.

Felvettem a kapcsolatot az érintett település minden egyes általános iskolájával (ezt leginkább a vizsgálatban érintett település óvodásainak beiskolázási gyakorlata tette indokolttá) elsődleges együttműködési-támogatási szándékot kérve az intézmények vezetőitől a vizsgálat esetlegesen az általuk irányított általános iskolában való folytatásához. Ez pontosan öt általános iskolának a longitudinális vizsgálatba való későbbi bevonásának előkészítését jelentette számomra. Később, az iskolai beiratkozások adatait megismerve (erről az adott iskolákban szeptember hónapban tájékoztódtam) korlátozódott a vizsgálatban ténylegesen részt vevő iskolák száma, így a longitudinális vizsgálat három általános iskolában folytatódott, a lehetőségekhez mérten követve az óvodai vizsgálatban részt vevő minél több gyermek iskolai beiratkozását.

Mindhárom iskola az óvodákkal megegyező településen található, azok beiskolázási körzete egyrészt belvárosi, családi házas övezet, másrészt lakótelepi környezet, illetve a vizsgálatba bevont egyik iskola beiskolázási körzete a vizsgálatban részt vevő óvodai egység beiratkozási körzetével közel azonos. Az iskolai vizsgálatok megkezdése előtt az osztálytanítókat tájékoztattam vizsgálatom előzményeiről, valamint a szülőktől (a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyermekek szüleitől ismételt, valamint azok osztálytársainak szüleitől is) *informált beleegyezést* kértem gyermekük vizsgálatban való részvételéhez (16. számú melléklet). Ebben röviden tájékoztattam őket a vizsgálat főbb ismérveiről, valamint a további kapcsolattartás céljából megadtam elérhetőségeimet.

#### **6.4.2. A minta jellemzőinek bemutatása**

Longitudinális vizsgálatomat 2009-ben kezdtem meg egy magyarországi kisváros három óvodájának három nagycsoportjában, majd követve a gyermekek beiskolázását, folytattam az adatgyűjtést 2010-ben három általános iskola hét első osztályában.

Az adatfelvétel időpontjának kiválasztásánál elsősorban a kutatási probléma volt a meghatározó. A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének értelmezésével összhangban (vö. 1.2. fejezet) az óvodai vizsgálat időpontjában a gyerekeket az óvodáztatás végén kerestem meg, így esett választásom június hónapra. Az iskolai vizsgálat szempontjából pedig az első tanítási év végét, május és június hónapok bizonyultak megfelelőnek, mivel tapasztalataim szerint ekkora a gyermekek iskolai tevékenységekkel kapcsolatos attitűdje „közel állandó”.

A mintavételnél alapvetően a vizsgálni kívánt összefüggés (lásd: 6.1. fejezet) határozta meg, hogy mely életkori csoport alkalmas a kutatási kérdések vizsgálatához. Egyértelmű volt, hogy olyan óvodai nagycsoportokat keressek fel, ahol a gyermekek többsége a vizsgálat megkezdésének évében (2009) vélhetően megkezdte általános iskolai tanulmányait, ennek értelmében mintámat *célzott*nak tekintem. Az óvodai minta nagyságát jelentősen korlátozta, hogy a vizsgálat időbeli és térbeli behatároltsága miatt kizártam azokat az óvodai csoportokat, amelyek vegyes életkorú, illetve életkorilag részben osztott csoportösszetétellel működnek.

#### 6.4.2.1. Az óvodai minta jellemzői

A vizsgálatban részt vevő három óvodai csoport statisztikai összlétszáma a 2008/2009-es nevelési évben 77 fő volt, ebből 72 fő gyermek tanköteles korú.

Óvoda1 vizsgálatban részt vevő csoportjának (Csoport1) gyermeklétszáma a 2008/2009-es nevelési évben 25 fő volt. Ebből tanköteles 20 fő, akik közül 16-an kezdték meg tankötelezettségük teljesítését a 2009/2010-es tanítási évben.<sup>171</sup>

Óvoda2 vizsgálatban részt vevő csoportjának (Csoport2) gyermeklétszáma a 2008/2009-es nevelési évben 26 fő volt, mindenki tanköteles korú. A 2009/2010-es tanítási évben 24 fő kezdte meg az általános iskolát, óvodában maradt a szülő-óvodapedagógusok egyező véleménye alapján egy fő, szülő kérelem alapján további egy fő.<sup>172</sup>

Óvoda3 vizsgálatban részt vevő csoportjának létszáma (Csoport3) a 2008/2009-es nevelési évben 26 fő volt, minden kisgyermek tanköteles korú. A Nevelési Tanácsadó véleménye alapján az óvodában maradt három fő, így a 2009/2010-es tanítási évben 23 fő kezdte meg általános iskolai tanulmányait.

A gyermek vizsgálatban való részvételét 3 szülő/gondviselő utasította el, mindemellett 7 gyermek tartósan hiányzott, a vizsgálat megkezdésének időpontjáig pedig összesen 12 gyermek szülői/gondviselői nyilatkozata nem érkezett vissza. Így a 72 fő tanköteles korú gyermek közül 22-vel nem vettem fel a vizsgálatot (5. táblázat).

5. táblázat. A vizsgálatban való részvételt befolyásoló tényezők az óvodában

	Csoport1	Csoport2	Csoport3
Szülő/gondviselő nem egyezett bele gyermekének a vizsgálatban való részvételébe.	-	2 fő	1 fő
A gyermek tartósan hiányzott az óvodai vizsgálat időpontjában.	3 fő	3 fő	1 fő
Az óvodai vizsgálat megkezdésének időpontjáig nem érkezett vissza a szülő/gondviselő beleegyezését biztosító írásbeli nyilatkozat.	7 fő	3 fő	2 fő
Az óvodai vizsgálatban nem vett részt összesen:	<b>10 fő</b>	<b>8 fő</b>	<b>4 fő</b>
<b>Az óvodai vizsgálatban nem vett részt mindösszesen:</b>	<b>22 fő</b>		

<sup>171</sup> A tankötelesek közül egy gyermek a Szakértői Bizottság véleményének figyelembe vételével nem kezdte meg az általános iskolát, további három fő még egy évig óvodai nevelésben vett részt a szülő-óvodapedagógusok egyező véleménye alapján.

<sup>172</sup> Három gyermek esetén kérték az óvodapedagógusok a Nevelési Tanácsadó szakembereinek véleményét, egy főnél pedig Szakértői Bizottság szakvéleményét. Mind a négy esetben – a szakértői véleményekkel összhangban – a gyermekek beiskolázására került sor az adott tanítási évben.

#### 6.4.2.2. A követéses minta jellemzői

Az óvodai csoportok 72 tanköteles korú gyermekei közül végül 63-an kezdték meg a 2008/2009-es tanítási évben a tankötelezettség teljesítését (lásd: 6. táblázat).

A 63 gyermek közül 9 fő iskolai vizsgálatban való részvételére nem volt lehetőség, mivel bár eltérő okok miatt (lakóhelyváltozás; eltérő beiskolázási körzet szerinti iskolakezdés; iskolakörzeten kívüli beiratkozás), de nem a vizsgálatban érintett általános iskolákban kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat.

6. táblázat. A minta beiskolázási jellemzői

	Iskola1	Iskola2	Iskola3	Más iskola <sup>173</sup>	Iskolába megy <sup>174</sup>
<b>Csoport1</b>	2 fő	3 fő	9 fő	2 fő	16 fő
<b>Csoport2</b>	2 fő	6 fő	11 fő	5 fő	24 fő
<b>Csoport3</b>	-	5 fő	16 fő	2 fő	23 fő
	4 fő	14 fő	36 fő	9 fő	<b>63 fő</b>

27 fő olyan gyermek volt, akiknél mind az óvodai, mind az iskolai adatok az elemzés szempontjából hozzáférhetőek voltak, ezáltal összehasonlíthatóvá váltak.



13. ábra. Követéses minta életkori jellemzői

A mintában szereplő gyerekek (a követéses minta életkori összetételének 2009. szeptember 1-jei jellemzőit a 13. ábra szemlélteti) közel fele hetedik életévét betöltve kezdte meg az általános iskolát (13 fő), közel nyolc évesen kezdte meg az iskolát két kisgyermek, míg a legfiatalabb hat és fél évesen. A követéses minta iskolakezdési

<sup>173</sup> Az adott évben (2009) kilenc fő közül egy fő külföldre költözött, két fő pedig más magyarországi településre. Három fő más hazai településen kezdte meg általános iskolai tanulmányait (mindhárman óvodásként bejárók voltak, de az iskolát már lakóhelyükön kezdték meg), további három fő a kutatás helyszínével azonos településen, de a kutatáshoz nem kapcsolódó általános iskolában kezdte meg a tankötelezettség teljesítését.

<sup>174</sup> A 2009/2010-es tanítási évben a tanköteles korúak közül az általános iskolai tanulmányokat megkezdők száma összesen.

átlagéletkora: 6 év 11 hónap. A nemek szerinti rétegződést tekintve a követéses mintában a nemek arány: 55,56% lány (15 fő), 44,44% fiú (12 fő).

#### 6.4.2.3. Az iskolai minta jellemzői

Az iskolai adatokat három általános iskola hét első osztályából nyertem, ahol a 2009/2010-es tanítási évben a statisztikai összlétszám 169 fő volt, a vizsgálatban pedig 139 fő gyerek vett részt.

Az *iskolai minta* nagyságát jelentősen megnöveltem azáltal, hogy a követéses mintában szereplő gyermekek osztálytársaival is felvettem az iskolai attitűdvizsgálatot, s így az adott populációból egy szélesebb adathalmaz állt rendelkezésemre (7. táblázat).

7. táblázat. Az iskolai minta jellemzői

	Osztálylétszám (2009/2010. tanév)	A vizsgálatban részt vevő osztályokból		A követéses mintában részt vevők iskolánként megoszlása
		a vizsgálatban részt vett	a követéses mintába tartozó	
<b>Iskola1a</b>	24 fő	21 fő	1 fő	<b>3 fő</b>
<b>Iskola1b</b>	18 fő	18 fő	2 fő	
<b>Iskola2a</b>	25 fő	25 fő	4 fő	<b>9 fő</b>
<b>Iskola2b</b>	26 fő	18 fő	5 fő	
<b>Iskola3a</b>	25 fő	17 fő	4 fő	<b>15 fő</b>
<b>Iskola3b</b>	25 fő	14 fő	4 fő	
<b>Iskola3c</b>	26 fő	26 fő	7 fő	
<b>Összesen</b>	169 fő	139 fő	27 fő	<b>27 fő</b>

Az osztálytársakkal való vizsgálatfelvétellel azért került sor, mert egyrészt nem akartam a követéses vizsgálatban részt vevő gyerekeket „kiemelni” az osztályból, ezzel számukra mesterségesse téve a vizsgálati helyzetet; másrészt a követéses mintában nem szereplő gyereket sem kívántam „kellemetlen” helyzetbe hozni, mintha az ő véleményükre nem lenné kíváncsi.

Nehézséget okozott és csak részben sikerült megoldani azonban azoknak a gyerekeknek a vizsgálat során való jelenlétét, akik, mivel a vizsgálat megkezdéséig nem érkezett meg a szülői/gondviselői engedély, nem vehettek részt abban. A vizsgálatból kimaradó, de jelen lévő gyermekek számára a vizsgálat idejére minden esetben rajzolási lehetőséget ajánlottam. Azonban több esetben tapasztaltam, hogy inkább figyelték társaikat, illetve egy kisfiú a szomszéd munkáját „meglesve” a „mosolygó-síró” arcot

stilizáló szimbólumokat rajzolta lapjára sorban egymás alá, s minden sorban „jelölte választását”, így készült rajzlapján hatsornyi „kérdőív”.<sup>175</sup>

A részvételt az iskolában nem utasította el egyetlen gyermek sem. Minden esetben a szülők is hozzájárultak a gyermekek részvételéhez, de a fent említett ok miatt a vizsgálatban nem vett részt 30 fő.

Az adatfeldolgozás alapvetően a követéses mintában szereplő 27 gyermek által kitöltött kérdőívre terjedt ki, de kitekintés céljából feldolgoztam az iskolában felvett minden egyes kérdőívet, lehetővé téve ezáltal osztályszintű és iskolaszintű elemzést, összehasonlítást (lásd: 6.6. fejezet).

#### **6.4.3. A vizsgálatban részt vevő intézmények pedagógiai programjának elemzése<sup>176</sup>**

A vizsgálatban részt vevő óvodák és iskolák együttműködése az intézmények közötti átmenet segítése szempontjából kiemelt jelentőséggel bír; továbbá feltehetőleg a két közoktatási intézménytípus értékpreferenciáinak összhangja vagy éppen disszonanciája hatással lehet az átmenet folyamatára.

Így a pedagógiai programok elemzésénél kérdéseket fogalmaztam meg (lásd: 5. számú melléklet), felhasználva *Gábri Katalin* (1998) tanulmányát,<sup>177</sup> és ezekre igyekeztem választ adni az dokumentumok és az intézménylátogatások nyomán. Vizsgáltam a pedagógiai programnak a nevelési folyamatban betöltött szerepét, célját; majd megismertem az óvodai, illetve iskolai pedagógiai programok sajátosságait, értékválasztását, s az értékek feladatokban, tevékenységekben való vélt és valós operacionalizálását.

Egy intézmény filozófiája többféleképpen is megfogalmazható: az intézmény bemutathatja az értékrendszert, amelynek szellemében tervezi a nevelést; megfogalmazhatja azt is, hogy milyen funkciókat tölt be, s ehhez igazodva tűzi ki nevelési céljait és feladatait; továbbá a nevelési folyamat részt vevőinek az intézményre vonatkozó igényeiből is kiindulhatnak a nevelési célok, feladatok megfogalmazásakor. Bármelyik fenti „úton” is járt az adott intézmény, minden esetben igaz, hogy nevelési

---

<sup>175</sup> Szülői engedély hiányában nincs lehetőségem bemutatni a kisfiú „munkáját”, így csak ehelyütt tehettem említést róla.

<sup>176</sup> A Kt. értelmében: „A nevelési-oktatási intézményekben a nevelő és oktató munka foglalkozási, illetve pedagógiai program szerint folyik.” [Kt. 44.§ (1)]

<sup>177</sup> A tanulmányban a szerző azt vizsgálja, hogy egy intézmény pedagógiai programja mennyire lehet kötelezettségvállalás bizonyos célok teljesítésére, feladatok elvégzésére.



céljainak megfogalmazásakor értékválasztás történik. Az értékek megjelenhetnek direkt úton, amikor az értékrendszert fogalmazzák meg, illetve indirekt úton érvényesülnek akkor, ha a megfogalmazáskor a programban a funkciókat jelölik meg, illetve ha a részt vevők igényeit veszik alapul (Hunyady, 1996. 15-17.).

Hunyady Györgyné (1996) idézett munkájában az iskola pedagógiai programjáról ír, de véleményem szerint az általa megállapított – az iskola pedagógiai programjával; annak funkciójával, filozófiájával, az értékek megfogalmazásának útjával kapcsolatos – elvei az óvodai pedagógiai programra egyaránt alkalmazhatók. Ezzel összhangban vizsgálódásaimnak mind az óvodai pedagógiai program, mind pedig az iskolai pedagógiai programok szempontjából alapnak tekintek.

A továbbiakban a vizsgálatban részt vevő összevont óvoda helyi nevelési programjának, illetve az iskolák pedagógiai programjainak elemzését kizárólag azon szempont szerint mutatom be, hogy azokban milyen összefüggésben jelenik meg az intézményváltást támogató, segítő törekvés, illetve ennek milyen együttműködési formái, lokálisan deklarált törekvései vannak.

#### **6.4.3.1. A vizsgálatban részt vevő óvoda nevelési programja<sup>178</sup>**

A vizsgálatban részt vevő óvodai egység három tagóvodából áll. Mindhárom tagóvoda lakótelepen helyezkedik el, mindhárom épületegyüttes bölcsődei vagy óvodai nevelés funkció ellátásnak céljából épült. Óvoda1 1966-ban épült, Óvoda3 pedig 1980-ban nyílt meg. Óvoda2 1952-ben épült bölcsődei gondozás ellátásának céljából, majd 1977-ben építették hozzá az óvodai nevelés célját szolgáló épületet. Később, a bölcsőde bezárását követően, a bölcsődei épületet átadták az óvodának. Az intézmény-együttes összesen 375 gyermek befogadására alkalmas, a vizsgálat időpontjában összesen 15 óvodai csoport működött, csoportonként átlagosan 25-28 fő gyermekkel.

A tagóvodákban osztatlan (vegyes életkorú csoport), részben osztott (kis-középső, nagy-középső csoport) és homogén (kis-, középső- és nagycsoport) szerkezetű csoportokkal dolgoznak. Egy-egy óvodai csoportban két óvónő dolgozik, munkájukat egy-egy dajka segíti. Férfi óvodapedagógus a vizsgálat időpontjában nem állt az intézmény alkalmazásában.

A vizsgálatban részt vevő óvoda három tagóvodájának külön nevelési programja (a továbbiakban: HOP) van, melyet tartalmilag egységes cél-és feladatrendszerbe

---

<sup>178</sup> Az óvodák a nevelési programok kötelező bevezetését 1999. szeptember 1-jén kezdték meg a 137/1996. (VIII.28.) Kormányrendeletben meghatározott ÓNOAP szerint.

integrálnak, megőrizve a tagóvodák (korábban önállóan működő óvodák) sajátos arculatát. A helyi nevelési program formailag egy dokumentumban jelenik meg, így is sugallva az összevont intézmény egységes nevelési koncepcióját. A vizsgálat ideje alatt az 1999-ben készített nevelési program volt érvényben, melyet felmenő rendszerben vezettek be.<sup>179</sup> A nevelési program érvényességi idejét határozatlan ideig, visszavonásig nyilvánították érvényesnek. A HOP első tervezett átfogó felülvizsgálatára 2003-ban került sor először, mely nyomán nem történt tartalmi változtatás.

A vizsgált HOP egyrészt kiemeli az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődésének, a gyermeki személyiség kibontakoztatásának elősegítését az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a különleges gondozást igénylő gyermek ellátását is). Másrészt annak érdekében, hogy a gyermekek érezzék jól magukat az óvodában, ezért a csoportokban a derű, a nyugalom, a felszabadult játék biztosítását szorgalmazzák. Továbbá kiemelik, hogy ez a légkör legyen az alapja az ismeretszerzésnek, a társas kapcsolatok kibontakoztatásának, melyben a gyermek merje kifejezni érzelmeit, elmondani élményeit. Fontos, hogy a gyermek kérdéseire mindig kapjon választ. Az egészséges életmód megalapozását a tervszerű testnevelés és a szabad levegőn történő szabad játék és mozgás által is biztosítani kívánják.

A HOP a célokhoz feladatokat rendel, s minden feladat eredményességét vizsgálja. Az egyén- és közösségfejlesztés együttes megvalósítását vallja; s a program tartalma összességében és részletekbe menően is ezt támasztja alá.

Fő törekvésük, hogy az egész óvodai közösség (tagóvodaként és egyesített intézményként egyaránt) egy „nagycsalád” legyen, ahol egymást segítve érzelmileg, testileg, szellemileg is egészséges gyermekek nőjenek fel. A tagóvodák összhangjának hangsúlyozása mellett cél azok sajátos arculatának megőrzése is. Az adott tagóvodák „*kiemelt nevelési területei*” alkalmazkodnak az adott makro- és mikrokörnyezeti elvárásokhoz, illetve az egyes nevelőközösségek sokszínűségéhez.

A HOP-ban megfogalmazott célrendszer nevelésközpontú. Alapvetően személyiségformálásra törekszenek, segíteni, fejleszteni a kognitív összetevőket. Konkrét célokat jelölnek ki, s ehhez minden esetben feladatokat rendelnek. Az

---

<sup>179</sup> 1999 szeptemberében csak a saját programmal rendelkező kiscsoportokban, valamint minden átmeneti programmal rendelkező csoportban (középső-, nagy- és vegyes életkorú csoportokban). 2000 szeptemberében a saját programmal rendelkező kis- és középső csoportokban, valamint az átmeneti programmal rendelkező nagy és vegyes életkorú csoportokban, s végül 2001 szeptemberében minden saját programmal rendelkező csoportban is.

értékekből kiinduló céloknak meghatározott feladatbeli, tevékenységbeli kimenete van, ezért ezek nagy valószínűséggel operacionalizálhatók az óvodai nevelési folyamatban.

Az összevont nevelési intézmény alapvető célja, hogy elérhető közelségbe vigyék a gyerekekhez az őket körülvevő gazdag világot és családi légkörben segítség kibontakozásukat, hogy minden kisgyermek a saját lehetőségeihez mérten fejlődjön, és testi, szociális, értelmi érettség terén is alkalmassá váljanak az iskolai életre.

Az Óvoda1 a vizuális nevelést, az Óvoda2 a hagyományápolást, az Óvoda3 pedig a mozgáskultúra fejlesztését tekinti *„kiemelt nevelési területének”*. Az egyes tevékenységek szervezésénél tekintettel vannak az életkori és fejlettségbeli sajátosságokra egyaránt, kiemelt helyen szerepel a programban a másság iránti toleranciára nevelés, mint cél.

Óvoda1 célja *„a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítása játékon, mozgáson és kiemelten a vizuális tevékenységeken keresztül.”* Óvoda2 célja *„a komplexitásra törekvés, ahol az ismereteket összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban sajátítják el a gyermekek úgy, ahogy a valóságban előfordulnak. A közös cselekedetek folyamatában a gyermekekben alapozódnak meg azok a készségek, jártasságok, amelyek képessé teszik az együttélésre, majd az iskolai életmód elfogadására.”* Óvoda3 nevelési célja *„... a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítása, az iskolai potenciális tanulási zavarok megelőzésére, játékon és mozgáson keresztül.”*

Óvoda1 a nagycsoportosok búcsúztatóját *„zártkörű”* ünnepnek tekinti, míg Óvoda2 és Óvoda3 *„nyilvános”* ünnepnek tartja az óvodai ballagást, azaz utóbbiak fogadják ez alkalomból a *„ballagók”* hozzátartozóit is.

Deklaráltan fontosnak tartják, hogy az átmenet minél zökkenőmentesebb legyen, ennek érdekében folyamatos és hagyománymegtartó kapcsolatra törekednek a város iskoláival. Az óvodai szülői értekezleten a leendő első osztályos nevelők tájékoztatják az iskolába készülő gyerekek szüleit pedagógiai elképzeléseikről, az iskolába lépés teendőiről.

Az első osztályos tanítók meglátogatják a leendő első osztályos gyerekeket az óvodában, az óvodapedagógusok pedig az első osztályosokat a tanév elején az iskolában. Óvoda1 az első iskolai évben iskolalátogatások során figyelemmel kíséri volt óvodásainak fejlődését Iskola2 és Iskola3 esetén, melyek földrajzilag a legközelebb vannak az említett tagóvodához, és sokéves gyakorlat szerint óvodásaik a legnagyobb létszámban ezeket az iskolákat választják. Óvoda2 és Óvoda3 nevelési programjában

ilyen jellegű utánkövetésre utaló megjegyzés nem található. Mindhárom óvoda Iskola3-at látogatja meg az iskolába készülő gyerekekkel, ahol megismerkednek az ottani leendő elsős tanítókkal, valamint az adott iskolai környezettel. Az iskolaválasztást szintén a földrajzi közelség indokolja, továbbá az is, hogy az összevont nevelési intézménybe járó gyerekek többségének lakóhely szerinti beiskolázási körzete Iskola3. Szintén hagyomány, hogy Iskola3 tanulói karácsonyi és gyermeknap ajándékműsorral kedveskednek az óvodásoknak.

A roma kisebbséghez tartozó gyermekek esetén – különös tekintettel a tanköteles korúaknál – a rendszeres óvodalátogatás érdekében az óvodapedagógusok látogatják a családokat, valamint szakemberek (Szakértői Bizottság, Nevelési Tanácsadó, Családsegítő Központ) segítségével törekednek arra, hogy „... *a cigány kisebbségi gyermek az egyéni fejlettségének megfelelően a számára legoptimálisabb típusú iskolában kezdhesse meg tanulmányait.*” Ezt lehet a pozitív diszkrimináció jele, ha azt látjuk e szándék mögött, hogy csak az etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek esetén kérnek szakmai véleményt; de lehet előítéletesség is, ha úgy értelmezzük, hogy csupán etnikai származás alapján beiskolázási problémát prognosztizálnak.

Az összevont nevelési intézmény minden egyes tagintézményének nevelési programja kijelöli a fejlődés várható eredményét, melyet az óvodáskor végére kívánnak elérni (az 1996-os ÓNOAP-pal összhangban); ez egyben az óvodai nevelés végcélját is pontosan, tevékenységi területek szerint határozza meg.

Az intézményben minden év végén összegző értékelés készül. Az egész óvodát érintő folyamatokban kiemelt jelentőségüként kezelik a „kimenet”, az iskolába lépés szorosabb ellenőrzését, értékelését, melynek alapját többek között a gyermekek folyamatos fejlődését-fejlesztését nyomon követő egyéni naplók bejegyzései adják.

#### **6.4.3.2. A vizsgálatban részt vevő iskolák pedagógiai programja<sup>180</sup>**

A követéses mintába bevont gyermekek iskolaválasztási és beiskolázási rendjét alapul véve három általános iskola pedagógiai programjának (a továbbiakban: IPP) tanulmányozása vált szükségessé.

Iskola1 két-két párhuzamos osztállyal, nyolc évfolyamos általános iskolaként működik, 1992-es alapítási évvel jött létre. Iskola2 nyolc évfolyamán két, illetve három

---

<sup>180</sup> Az iskolák a pedagógiai programok kötelező bevezetését 1998. szeptember 1-jén kezdték meg a 130/1995. (X.26.) Kormányrendeletben meghatározott NAT szerint.

párhuzamos osztály (évfolyamonként eltérő), míg Iskola3 nyolc évfolyamán három-három párhuzamos osztály működik.

Iskola1 egyházi, Iskola2 és Iskola3 pedig önkormányzati fenntartású, ennek megfelelően Iskola1 nem, míg Iskola2 és Iskola3 rendelkezik beiskolázási körzettel.

A továbbiakban a gyermekeknek az óvodából az iskolába történő átmenetéhez kapcsolódó, illetve azzal kapcsolatba hozható, azt támogató intézményi törekvéseket, lokális együttműködési formákat mutatom be.

A követéses vizsgálatban részt vevő mindhárom iskolában vizsgálják az IPP bevalását. A program sikerességének lehetőségét az egyes tevékenységi formák során megfogalmazott várható fejlődési eredmények körvonalazzák; de megjegyzik, hogy ez egy viszonyítási elem, melyet nem minden esetben lehet teljesíteni.

Iskola1 1997-ben készítette programját, melyet a kerettanterv megjelenését követően jelentős mértékben, aztán pedig 2004-ben is felülvizsgált. Iskola2 és Iskola3 a 2007-ben átdolgozott pedagógiai program szerint működött a vizsgálat időpontjában.

Iskola1 fő törekvése, hogy a hozzájuk beiratkozó tanköteles korú gyermekek általános műveltségét megalapozzák. Kiemelten figyelmet fordítanak a nehéz körülmények között élő, hátránnyal induló tanulók felzárkóztatására, valamint a tehetséges, jó képességű tanulók fejlesztésére. Értérendszerük emberközpontúságon alapul, pedagógiájuk az emberből indul ki, emberléptékű, alapvetően gyermekközpontú. Nevelési rendszerükben az emberi kultúra általános alapértékei döntő jelentőségűek. Meghatározzák az iskola fő célját és alapvető feladatait. Céljuk az egyetemes emberi kultúra és a magyar nemzeti értékek kimunkálása. Alapfeladatuk a társadalmi együttéléshez, önműveléshez, munkavégzéshez, a harmonikus testi és lelki fejlődéshez, valamint a továbbtanuláshoz szükséges alapvető képességek kialakítása, az általános műveltség és a tudományos szemlélet megalapozása. Az iskolában folyó nevelő-oktató munka konkrét céljait megjelölik, s minden egyes célhoz a megvalósítás lehetőségeit is számba veszik, mint feladatokat. Cél például a hagyományok ápolása és bővítése, ezt többek között a hagyományos iskolai rendezvények színvonalának megtartásával, iskolai újság és évkönyv tervezett megjelentetésével, illetve az iskolához való tartozás külsőségeiben is megmutatkozó jellegének érvényesítése által kívánják megvalósítani.

Iskola2 nevelő-oktató munkáját a demokrácia értékei, a nemzeti értékek, az európai humanista értékrend hatja át. Kiemelten figyelmet fordítanak az emberiség előtt álló közös problémákra, feladatokra, és a különböző kultúrák iránti nyitottságra. Határozottan és több helyen is megjelenik a programban a multikulturális személet, bár

nem nevezik ezt meg. Az előbb említett területekhez konkrét részcélokat rendelnek. Továbbá külön fogalmaznak meg célokat az 1-4. évfolyamra, illetve az 5-8. évfolyamokra vonatkozóan, ezekhez illeszkedve jelölik meg a célokhoz rendelt feladatokat, azonban nem minden célhoz rendelnek konkrét feladatokat. Például cél, hogy átvezessék a gyermeket az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe (a NAT-tal összhangban), s ez a cél valószínűsíthetően megvalósul több megnevezett feladat – mint például a személyre szabott fejlesztésre, avagy a hátrányok csökkentésére törekvő pedagógiai munka – által.

Iskola3 nevelő-oktatómunkája a hagyományörző, az értékeket közvetítő, képességeket fejlesztő, egyenlő feltételeket biztosító, gyermeki jogokat tiszteletben tartó pedagógiára épül. Célrendszerük az iskolai tartalom meghatározásából indul ki, melyet a társadalmi műveltségről alkotott közfelfogás, a gazdasági versenyképesség és a globalizáció kihívásai is alakítják. Ezzel indokolják, hogy az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere, mely egyben képezi az iskola célrendszerét. Megjegyzik, hogy az egyes kulcskompetenciákra épülnek a kiemelt fejlesztési feladatok, de ez több esetben – bár a célrendszer logikusan és átláthatóan megjelenik – nehezen követhető nyomon. Például az anyanyelvi kommunikáció, mint kompetencia fejlesztési feladatai nem találhatók a programban, míg a természettudományos kompetencia fejlesztési céljai a környezettudatosságra nevelés feladataiban megjelennek.

A vizsgálatban részt vevő iskolák célrendszere alapvetően nevelésközpontú. Személyiségformálásra törekszenek, s emellett kívánják segíteni, fejleszteni a kognitív összetevőket. A megjelölt célokhoz feladatokat rendelnek, s minden feladat eredményességét vizsgálják. Az egyén- és közösségfejlesztés együttes megvalósítását vallja mindhárom IPP; s a vizsgált programok tartalma összességében és részletekbe menően is igyekszik ezt alátámasztani.

Iskola1 a pedagógiai feladatok között megjegyzi: „... *kisiskoláskorban folytatjuk az óvodában megkezdett helyes szokások kialakítását (személyi higiénia, egészséges táplálkozás, helyes testmozgás stb.).*” A belső mérés, értékelés-ellenőrzés részeként az iskolába kerülő gyermekek körében DIFER vizsgálatot végeznek. A magatartást és szorgalmat értékelő lapon az első osztályosokat negyedévente „minősítik” az iskolai életbe való beilleszkedést érintően az alábbi négy szempont szerint: beilleszkedés (könnyen ment - segítségre szorul - félénk volt - most is gátlásos); viszonya társaihoz (nyílt, könnyen barátkozik - nyílt, nehezen barátkozik - csak pár gyerekkel barátkozik -

zárkózott, nehezen barátkozik - legtöbbször egyedül játszik); viszonya tanítójához (szeretetteljes - nyílt, közlékeny - bízattásra szorul - zárkózott); viszonyulása a tanuláshoz (érdeklődő, figyelmes - érdeklődő, figyelme elkalandozik - nehéz lekötni feladatokkal - hamar megunja a feladatait - szétszórta).

Iskola2 az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszának célmeghatározásánál kiemeli, hogy az 1-4. évfolyamon a nevelő-oktató munka célja, hogy „... *óvja és fejlessze tovább az iskolába lépő kisgyermekekben a megismerés, a megértés és a tanulás iránti érdeklődést és nyitottságot. Vezesse át a gyermeket az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe.*” A beilleszkedési, magatartási nehézségek enyhítése, azok előfordulásának megelőzése érdekében többek között szoros kapcsolatot tartanak fenn a városi óvodákkal, hogy az iskolába érkező gyerekekről minél több információval rendelkezzenek. A megelőzés szempontjából fontosnak vélik, hogy már az iskolakezdéskor felismerjék és kezeljék „... *a szociális képességek fejletlenségéből adódó beilleszkedési és magatartási zavarokat.*” Az iskola fejlesztőpedagógusa minden első osztályos tanulónál felmérést végez, melynek eredménye alapján a vélhetően tanulási kudarcnak kitett tanulókat elküldik a Nevelési Tanácsadóba, s szakvéleményük alapján a fejlesztőpedagógus szervez egyéni és csoportos foglalkozásokat számukra az iskolában. Az első osztály be- és kimeneti szakaszában DIFER mérést végeznek.

Iskola3 leszögezi: „*társadalmi jelenség a magatartási vagy beilleszkedési zavarral küszködő gyermekek számának emelkedése. (...) Az okok elsősorban családi eredetűek, megoldásuk gyakran meghaladja az iskola kompetencia körét.*” A beilleszkedési és magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek részeként a korai diagnosztizálás érdekében bemeneti méréseket végeznek. Nézőpontjuk szerint a bevezető és a kezdő szakasz feladata többek között a gyermek átvezetése az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységébe (ahogy azt Iskola2 is megfogalmazta). Ezzel összhangban a helyi tanterv által biztosítani kívánják, hogy az 1-4. osztályban „... *a tanulásszervezés játékos formában, a tanuló érdeklődésére építve, az érdeklődés felkeltésére, a problémák felvetésére, a megoldáskeresésre és a tanulói képességek fejlesztését szolgáló ismeretek elsajátítására irányuljon*”. A kapcsolatok ápolásánál megemlítik a körzeti óvodákat. Az első osztály bemeneti szakaszában a pedagógus által kiválasztott gyermekek körében DIFER mérést végeznek, eleget téve a vonatkozó törvényi kötelezettségnek.

Mindhárom iskola szervez iskola-előkészítő foglalkozásokat a leendő első osztályos gyermekek részére a beiratkozást megelőzően, a tavaszi időszakban, iskolai keretek között, heti rendszerességgel, délutánonként.

## 6.5. Az alkalmazott adatfeldolgozási módszerek bemutatása

Az óvodában a négy fő tevékenységgel (játék, tanulás, önkiszolgálás, pihenés) való elégedettségi szintről az egyes résztevékenységek közötti választások alapján kaptam információt (tematikailag fókuszált fotók alkalmazása nyomán).

8. táblázat. Az óvodai tevékenységekkel való elégedettséget mérő óvodai eszköz felépítése

<i>Tematikus egységek</i>	<i>Főtevékenységek (összevont változók)</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Fotók (és az azokhoz tartozó állítások) sorszáma</i>
<b>I</b>	<i>játék</i>	3	1., 2., 3.
<b>II</b>	<i>tanulás</i>	6	4., 5., 6., 7., 8., 9.
<b>III</b>	<i>önkiszolgálás</i>	3	10., 11., 12.
<b>IV</b>	<i>pihenés</i>	1	13.
<b>Óvodai tevékenységekkel való gyermeki elégedettség (I+II+III+IV)</b>		13	

A fotókat (10. számú melléklet) a következő csoportokba osztottam (lásd: 8. táblázat) – az adaptált módszer alapján, a korábban jelzett módosításomat figyelembe véve (vö. 6.3.2. és 6.3.3. fejezetek).

Az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettséget az egyes összevont változókhoz (játék, tanulás, önkiszolgálás, pihenés) tartozó fotók besorolása mérte, az adott fotó „mosolygó” szimbólum mellé helyezése a tevékenységgel való gyermeki elégedettséget, a „síró” szimbólum választása pedig az azzal való elégedetlenséget fejezte ki. A felsorolt fő tevékenységekhez eltérő számú fotók kapcsolódtak ugyan, de a számolási eljárás alkalmazása lehetővé tette az ebből adódó torzítás elkerülését.

Az adaptált módszer számolási eljárását alkalmaztam, mely a résztevékenységek számától függetlenül – ezt az elővizsgálat során szerzett tapasztalataim igazolták (vö. 6.3.2. fejezet) – reális képet mutat a főtevékenységek egymáshoz viszonyított arányáról. Minden főtevékenységet egységnek tekintettem, majd az elfogadás, illetve elutasítás számát osztottam a fő tevékenységen belüli résztevékenységek számával.

Például a tanulás, mint tevékenység hat résztevékenységből áll a vizsgálatban. Ha egy gyermek a tanuláshoz tartozó fotók közül öt darab fotót helyez a „mosolygó” figura mellé, azaz a tanulási résztevékenységek közül ötöt kedvel, akkor a számolás során az összes választás számát osztom a résztevékenységek számával. Azaz a példát figyelembe véve ötöt osztom hattal, és szorozom



százzal, ami 83-mal egyenlő. A példában szereplő gyermek esetén így megállapítható, hogy 83,00%-ban kedveli (az általam használt elégedettségi szinteket lásd: 6.6. fejezet) a tanulást az óvodában, mivel a főtevékenységek eredményeit százalékban fejeztem ki.

Az iskolai attitűdmérés (19. számú melléklet) eredményeinek elemzésénél a következő adatfeldolgozási módszert alkalmaztam.

9. táblázat. Az óvodával kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket mérő iskolai eszköz részkálájának felépítése

<i>Tematikus egységek</i>	<i>Összetevők (összevont változók)</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Állítások sorszáma</i>
<b>ÓA</b>	<i>tárgyi környezet</i>	1	27.
<b>ÓB</b>	<i>társas környezet</i>	2	14., 19.
<b>ÓC</b>	<i>közérzet</i>	2	10., 25.
<b>ÓD</b>	<i>tanulási feltétel</i>	1	26.
<b>ÓE</b>	<i>tanulás</i>	1	23.
<b>Óvodával kapcsolatos gyermeki attitűd (ÓA+ÓB+ÓC+ÓD+ÓE)</b>		7	

Az attitűdskála itemjei közül 8 állítás az óvodával kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket méri (tárgyi környezet, társas környezet, közérzet, tanulási feltétel, tanulás). A 9. számú táblázat szemlélteti az attitűdskála részkálájának felépítését, ez felelteti meg a kérdőív óvodára vonatkozó állításait az összetevőknek.

A nyolc, óvodára vonatkozó állítás közül egyet (7-es állítás: „Amióta iskolás vagyok, látogatóba néha visszamegyek az óvodámba.”) nem vettem figyelembe az óvodával való elégedettség tekintetében, mivel az eszköz elsődleges kipróbálása során nem bizonyult az attitűdtárgyra vonatkozóan relevánsnak.

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőkre irányuló 22 állítás közül kettőt nem vettem figyelembe az összegzésnél; a 4-es állítást: „Sok időt kell tölteni az iskolában.” és 15-ös állítást: „Az osztályban sok óvodástársam van.” Döntésemet az indokolja, hogy az eszköz elsődleges kipróbálását követő elemzés során a 4-es állításnál azt tapasztaltam, hogy többszöri átgondolás, módosítás ellenére még mindig nem arra irányul az állítás megfogalmazása, ami ugyan véleményem szerint meghatározza az attitűdöt, de a nehéz értelmezhetőség miatt nem biztos, hogy érvényes válaszokat hív elő. Továbbá a 15-ös állítást az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd szempontjából ugyan fontosnak véltem továbbra is, azonban az a vizsgálni kívánt attitűdtárggyal kapcsolatosan nem bizonyult relevánsnak.

Az iskolai tanulás iránti attitűdöt meghatározó összetevőkhöz tartozó összesen 20 megállapítást témacsoportokba osztottam, így jött létre öt összevont változó (10. táblázat).

10. táblázat. Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket mérő iskolai eszköz részsckálájának felépítése

<i>Tematikus egységek</i>	<i>Összetevők (összevont változók)</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Állítások sorszáma</i>
<b>IA</b>	<i>tárgyi környezet</i>	2	1., 9.
<b>IB</b>	<i>társas környezet</i>	5	8., 13., 17., 20., 28.
<b>IC</b>	<i>közérzet</i>	6	2., 6.F, 16.F, 18.F, 21., 22.
<b>ID</b>	<i>tanulási feltétel</i>	4	3., 5., 12., 29.
<b>IE</b>	<i>tanulás</i>	3	11., 24., 30.
<b>Iskolai tanulással kapcsolatos gyermeki attitűd (IA+IB+IC+ID+IE)</b>		20	

Megjegyzés: Az F-fel jelölt állítások „fordított” megfogalmazásúak.

Az egyes állításoknál a jelölést a „*nagyon jellemző*” esetén pozitív viszonyulásként, míg a „*nem jellemző*” negatív viszonyulásként értelmeztem. A „fordított” megfogalmazású állítások<sup>181</sup> értékei felcserélődtek; ilyen állítás a 6-os „*Újra óvodába szeretnék járni.*”, a 16-os „*Az óvodában jobban éreztem magam, mint az iskolában.*”, illetve a 18-as „*Gyakran gondolok az óvodára.*”<sup>182</sup>

Azt feltételeztem, hogy az egyes összetevők számától függetlenül megbízható képet kapok az egyes összevont változókat illetően, továbbá azok összességében jelzik az iskolai tanulás iránti attitűd irányát (19. számú melléklet). Az attitűdskála itemjei közül 20 állítás az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket méri (tárgyi környezet, társas környezet, közérzet, tanulási feltétel, tanulás). A 10. táblázat szemlélteti az iskolai attitűdskála részsckálájának felépítését is, ez felelteti meg a kérdőív iskolára vonatkozó állításait az egyes összetevőknek. Minden összetevőt egységnek tekintettem, majd az elfogadás, illetve elutasítás számát osztottam az egyes összetevőkhöz tartozó állítások számával.

Az egyes csoportokhoz eltérő számú állítás tartozik, az ebből következő torzítások elkerülése végett az adatfeldolgozási eljárás során az alábbi számolási eljárást alkalmaztam. Például a társas környezet öt részfeltételből áll a vizsgálatban. Ha egy gyermek a „*mosolygó*” figurát jelölte (azaz színezte vagy húzta át) a társas környezethez tartozó adott állításnál, akkor az adott állítás 5

<sup>181</sup> Ezek valójában nem a klasszikus értelemben vett negatív megfogalmazású állítások, inkább nevezném a belső konzisztenciát erősítő, az eszköz megbízhatóságát növelő megállapításoknak (megfelelőbb szakkifejezés ismeretének hiánya okán).

<sup>182</sup> Itt és a továbbiakban az itemekre való hivatkozásnál mindig jelölöm arab számokkal azok skálabeli sorszámaát.

pontértéket kapott, ha a „*nem tudom eldönteni*” kategóriát jelölte, akkor annak pontértéke 3, míg a „*síró*” figura jelölése 1 pontértéket kapott. A társas környezet összetevőhöz tartozó állítások jelöléseinek összegzése nyomán maximum 25 pont „szerezhető”, mivel ehhez a csoporthoz öt állítás tartozik. Ha például egy gyermek négy állítás esetén jelölte a „*mosolygó*” figurát, akkor négyszer öt, azaz 20, illetve egy esetben jelölte a „*nem tudom eldönteni*” kategóriát, azaz egyszer három pontot kapott, mely mindösszesen 23 pont. A 23-at osztom 25-tel, ami 0,92, majd szorzom 100-zal. Így az adott gyermek esetén megállapítható, ahogy 92,00%-ban pozitív az attitűdje (az általam használt attitűdszinteket lásd: 6.6. fejezet) az iskolai társas környezetet, mint az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt meghatározó egyik összetevőt illetően.

## 6.6. A longitudinális vizsgálat eredményeinek elemzése

A longitudinális vizsgálat adatait többféle szempontból dolgoztam fel. Alapvetően törekedtem az adatok egyéni és csoportszintű összefüggéseinek feltárására. Ahhoz, hogy az egyes adatok értelmezhetőek és egymással összehasonlíthatóak legyenek, elégedettségi szinteket (lásd: 11. táblázat) és attitűdszinteket (lásd: 12. táblázat) alakítottam ki.<sup>183</sup>

Az óvodában a fotók válogatása során a gyermekek két lehetőség között dönthettek („*mosolygó*” vagy „*síró*”), így az 50,00%-os elégedettségi indexet „*fele részben elégedettnek*” neveztem el.<sup>184</sup> Mivel az óvodai tevékenységgel kapcsolatos elégedettség megismeréséhez 13 fotót használtam, ez esetben nem fordulhatott elő, hogy 50,00%-os elégedettségi szintet kapjak.<sup>185</sup> E megközelítés szerint a „*fele részben elégedett*” viszonyulásnál magasabb százalék elégedettséget, míg az ennél alacsonyabb elégedetlenséget jelez. Ha a „*mosolygó*” szimbólum mellé legalább 7 fotó került a 13-ból, ez 53,80%-os szintet, ha pedig a „*síró*” szimbólum mellé került legalább 7 fotó a 13-ból, ez 46,20%-os szintet jelent.

Mindezek értelmében, az óvodában az 53,80% feletti szintet az óvodai tevékenységekkel való elégedettségnek, míg a 46,20% alatti szintet az azokkal való elégedetlenségnek tekintettem. Amennyiben a gyermek minden fotót a „*mosolygó*” szimbólum mellé tett, akkor „*teljes mértékben elégedett*” (ez a 100,00%), míg ha mind a

---

<sup>183</sup> Bár az elégedettség és az attitűd fogalmakra a szakirodalom sokhelyütt szinonimaként tekint, meggyőződésem, hogy e két fogalom a számos közös jegy ellenére sem azonos (vö. 6.2. fejezet), ezért a továbbiakban is mindkét kifejezést használom.

<sup>184</sup> Abban az esetben, amikor két lehetőség (illetve alapvetően páros számú lehetőség) közül választhatnak a résztvevők, előfordulhat az 50-50%-os viszonyulás, erre nem találtam jobb fogalmat, így a „részben elégedett” kifejezést használom.

<sup>185</sup> Azonban az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség „tanulás” főtevékenységhez 6 fotó tartozik, ezért ott előfordulhat az 50,00%-os elégedettség (lásd: 6.5. fejezet).

13 fotót a „síró” szimbólumhoz tett, akkor „teljes mértékben elégedetlen” (ez a 0,00%) az óvodai tevékenységekkel.

Az eredmények „finomabb” összehasonlítása érdekében pedig további határszázalékokat kijelölve „jelentős mértékben elégedett” (50,01% és a 76,90% között), „döntően elégedett” (76,91% és 99,99% között), „jelentős mértékben elégedetlen” (23,10% és 49,99% között), valamint „döntően elégedetlen” (23,09% és 0,01% között) kategóriákat határoztam meg.

11. táblázat. Elégedettségi szintek és azok megnevezése

Elégedettségi szintek százalékhataírai	Alkalmazott megnevezés
100,00%	teljes mértékben elégedett
76,91% - 99,99%	döntően elégedett
50,01% - 76,90%	jelentős mértékben elégedett
50%	fele részben elégedett
23,10% - 49,99%	jelentős mértékben elégedetlen
0,01% - 23,09%	döntően elégedetlen
0,00%	teljes mértékben elégedetlen

Az iskolában alkalmazott attitűd-kérdőív iskolai tanulással kapcsolatos részsckálája 20 állítást tartalmaz. Mivel az attitűd-index számításánál 5 pontot kapott a pozitív viszonyulás („nagyon jellemző”), 1 pontot kapott a negatív viszonyulás („nem jellemző”) és 3 pontot kapott a „nem tudom eldönteni” választás (vö. a vizsgálat adatfeldolgozásának bemutatása: 6.5. fejezet), így ha a 20 állítás számát 3-mal megszorozom, megkapom a „semleges” attitűd pontszámát az adott részsckálán. E megközelítés szerint ez 60 pont, azaz 60,00%-os attitűd-index.

A fentiek értelmében, ha a „semleges” attitűd százalékat, azaz a 60,00%-ot meghaladja az egyén (illetve csoport) attitűd-indexe, azt pozitív viszonyulásnak tekintem, ha pedig ezen százalék alatt van, negatívnak. Ha a 20 állítás mindegyike „nagyon jellemző” a gyermekre, akkor ez összesen 100 pont, azaz maximum 100,00%, ez „teljesen mértékben pozitív” attitűdöt jelent, míg ha minden állításnál a „nem jellemző” jelölte magára nézve, akkor ez összesen 20 pontot jelent, azaz minimum 20,00%, ez „teljesen mértékben negatív” attitűdöt jelez (ennél kevesebb százalékot az eszköz jellegéből adódóan nem lehetett elérni).

Az adatok elemzési differenciálásának szándékával azonban, ahogy az elégedettségi szintek esetében is, további határértékeket jelöltem meg: „döntően pozitív” (81,00% és 99,99% között), „jelentős mértékben pozitív” (60,01% és 80,99% között);

továbbá „*jelentős mértékben negatív*” (40,00% és 59,99% között), „*döntően negatív*” (20,01% és 39,99% között).

12. táblázat. Attitűdszintek és azok megnevezése

Attitűdszintek százalékhataí	Alkalmazott megnevezés
100,00%	<i>teljes mértékben pozitív</i>
81,00% - 99,99%	<i>döntően pozitív</i>
60,01% - 80,99%	<i>jelentős mértékben pozitív</i>
60,00%	<i>semleges</i>
40,00% - 59,99%	<i>jelentős mértékben negatív</i>
20,01% - 39,99%	<i>döntően negatív</i>
20,00%	<i>teljes mértékben negatív</i>

### 6.6.1. A longitudinális vizsgálat háttértényezőinek néhány összefüggése

A követéses mintán olyan háttértényezők<sup>186</sup> összefüggéseit vizsgáltam az intézményváltás tekintetében, mint a gyermek neme, az óvodai nevelésben töltött éveinek száma, vagy a család szerkezeti jellemzői. A továbbiakban röviden a feltételezett összefüggések elemzését kívánom bemutatni.

· *Van-e összefüggés a gyermek neme és beiskolázási életkora<sup>187</sup> között?*

A követéses mintában nem volt olyan gyermek, aki a tanköteles kor elérését megelőzően, azaz „előrehozva” kezdte volna meg az általános iskolai tanulmányokat.

A 27 gyermek közül 2 fő kezdte meg időben, azaz betöltött 6 évesen a tankötelezettség teljesítését, ők mindketten lányok (FP, MP). Nyári születésű (azaz június 1. és augusztus 31. között született) 9 fő, téli születésű (azaz szeptember 1. és december 31. között született) pedig 11 fő.

A nyári születésű gyerekek kivétel nélkül betöltött 7 évesen kezdték meg az iskolát, míg a téli születésűek mindannyian az első osztály első hónapjaiban töltötték

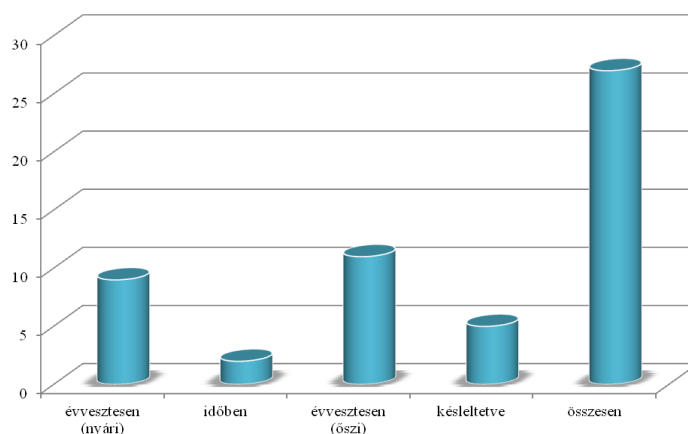
<sup>186</sup> A háttértényezők olyan adatokat, információkat szolgáltatnak a vizsgálatban részt vevő egyénekről, melyek a vizsgálat fő kérdéseinek megválaszolásához is közelebb vezethetnek, vagy azokhoz sajátos értelmezési keretet nyújtanak.

<sup>187</sup> A vizsgálat időpontjában még a Kt. szabályozásának értelmében az adott év május 31-ig hatodik életévüket betöltött gyermekek váltak tanköteleessé, így a longitudinális vizsgálat adatainak elemzése során ezt az időpontot tekintem tankötelezettségi életkornak, valamint ehhez viszonyítva határozom meg a tankötelezettségét időben megkezdő, előrehozottan vagy késleltetetten megkezdő, illetve évvesztés beiskolázású kategóriákat.

hetedik életévüket. Így a követéses mintában résztvevő 27 gyermek közül 20-an „klasszikus” értelemben vett évvesztések.<sup>188</sup>

Az összesen 5 késleltetett beiskolázású<sup>189</sup> gyermek közül egy fiú (BZS) és négy lány (BJ, HD, KL, MO).

A követéses mintában szereplő gyerekek beiskolázási életkor szerinti megoszlását a 14. ábra foglalja össze.



14. ábra. Követéses minta összetétele a beiskolázási „életkor” szerint

A követéses mintában 12 fiú van és 15 lány (a 15. ábra és a 16. ábra a követéses minta nemek szerinti megoszlásán belül a gyermekek életkori megoszlását is szemlélteti), így – figyelembe véve a késleltetett beiskolázású gyermekek megoszlását – megfogalmazható, hogy a mintában szereplő tanköteles korú gyermekek esetében a lányoknál gyakoribb a késleltetett beiskolázás érvényesítése, mint a fiúknál.



15. és 16. ábra. Követéses minta életkori megoszlása a lányok (bal oldali ábra) és a fiúk (jobb oldali ábra) körében

<sup>188</sup> Ők nem késleltetett beiskolázásúak, mert a hatályos törvényi szabályozása értelmében megkezdhették volna a tankötelezettség teljesítését a 2008/2009-es tanítási évben, de ez számukra nem volt kötelező.

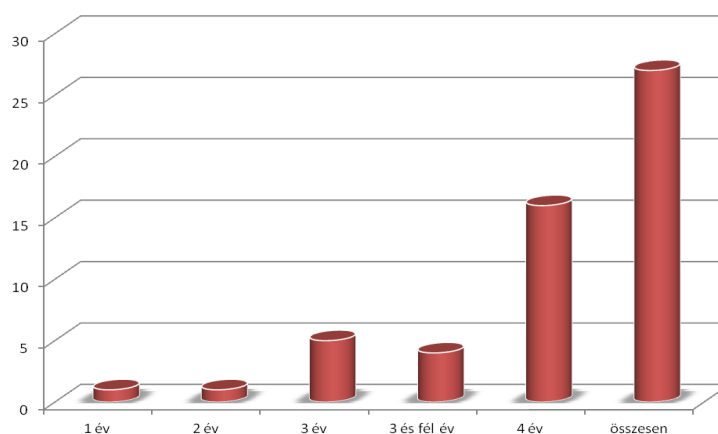
<sup>189</sup> Késleltetett beiskolázásúak, mivel nekik az akkor hatályos törvény (Kt.) főszabályának értelmében meg kellett volna kezdeniük a tankötelezettség teljesítését.

- *Van-e összefüggés a gyermek óvodai nevelésben töltött éveinek száma és a késleltetett beiskolázás között?*

Az általánosnak tekinthető óvodáztatási időtartamot, azaz 3 évet (és az általános értelemben vett életkorban, azaz 3 és 6 éves kor között) járt óvodába a 27 gyermek közül mindösszesen 5 fő. Közülük hárman nyári születésűek (BB, KN, NC); egy fő őszi születésű (DL), így ők mindannyian év vesztesen kezdték meg az iskolát, s csupán egy fő (MP) időben, mivel ő tavaszi születésű.

Az általánosnál hosszabb időt töltött az óvodai nevelésben 20 fő. Mind a 20-an 3 éves korban kezdték meg az óvodába járást, azonban közülük 3 és fél évig járt óvodába 4 fő, időben kezdte meg a tankötelezettség teljesítését egy fő (FP), késleltetett beiskolázású BJ, 2 fő pedig őszi születésűként vált év vesztesé (FN, MA). Valamint 16-an 4 évig jártak óvodába, közülük 5 fő nyári születése miatt évvesztes (ÁJ, KV, LB, LD, NN), míg 8 fő őszi születésűként vált év vesztesé (FM, HG, PN, SN, SZK, SZM, TL, TM); három fő pedig (BZS, KL, MO) pedig késleltetett beiskolázás miatt járt az általánosnak tekinthető időnél egy évvel tovább (azaz 4 évig) óvodába.

A 27 gyermek közül csupán két fő (SV, HD) vett részt 3 évnél rövidebb ideig tartó óvodai nevelésben. HD csupán 6 és fél évesen kezdte meg az óvodát, és vett részt iskola-előkészítő jelleggel az óvodai nevelésben egy évig, így késleltetve kezdte meg a tankötelezettség teljesítését. SV 2 évig járt óvodába, nyári születésűként (évvesztes) betöltött 7 évesen kezdte meg az iskolát. A követéses mintában szereplő gyerekek óvodai nevelésben töltött éveinek jellemzőit a 17. ábra foglalja össze.



17. ábra. Követéses minta összetétele az óvodai nevelésben töltött évek szerint

Összességében megfogalmazható, hogy az 5 fő késleltetett beiskolázású gyermek közül négy fő legalább 3 és 6 éves kora között részt vett a teljes idejű óvodai nevelésben, míg egy fő (HD) nem. A 27 gyermekből 25 fő (92,59%) részesült teljes idejű óvodai

nevelésben legalább 3 és 6 éves kora között. A 27 fő iskolakezdési átlagéletkora 6 év 11 hónap (vö. 6.4.2.3. fejezet). *Mindezeket figyelembe véve megállapítható, hogy a követéses mintán a hosszabb idejű (legalább 3 év) óvodai nevelésben való részvétel és a 6 évnél későbbi (inkább 7 évre tolódó) iskolakezdés között összefüggés feltételezhető.*

- *Van-e összefüggés a gyermek késleltetett beiskolázása és az anya iskolai végzettsége között?*

A longitudinális vizsgálatban részt vevő gyermekek közül egy gyermek anyjának a legmagasabb iskolai végzettsége a befejezett általános iskola (SN), felsőfokú végzettséggel rendelkezik három édesanya (ÁJ, BZS, LB), 23-an pedig középfokú végzettségűek.

Az 5 késleltetve beiskolázott gyermek közül egyikük édesanyja felsőfokú oklevéllel rendelkezik (BZS), négyüké (BJ, KL, MO, HD) pedig középfokú végzettségű. A követéses mintában szereplő gyermekek 11,11%-ának anyja rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 85,19%-a középfokú végzettséggel, 3,70%-a pedig alacsonyabb végzettséggel, ez utóbbi nem számottevő, hiszen ez mindösszesen egy anyát jelent.

*A minta méretét is figyelembe véve megfogalmazható, hogy nem található összefüggés a gyermek késleltetett beiskolázása és az anya iskolai végzettsége között. Mindezek mellett, ha az adatokat kicsit „torzítjuk”, azaz az alacsonyabb és a középfokú végzettséggel rendelkező anyákat egy csoportba vonjuk (mindösszesen 24 fő), akkor a felsőfokú végzettségű (11,11%) és a nem felsőfokú végzettségű (mindösszesen: 88,89%) anyák esetén megállapítható, hogy az anya felsőfokú végzettsége esetén kétszer nagyobb a valószínűsége annak, hogy a gyermek a tankötelezettségi kort elérve még egy évig az óvodában marad. Ezt a feltételezett összefüggést egy nagyobb mintán érdemes vizsgálni.*

- *Van-e összefüggés a gyermek késleltetett beiskolázása és a családtípus között?*

A követéses mintában részt vevő gyermekek közül 25-en teljes családban élnek (ez a gyermekek 92,60%-a). Egy gyermek (MP) szülei elváltak, ő az édesanyjával él; egy gyermeket (LD) pedig nevelőszülők gondoznak. Az 5 késleltetve beiskolázott gyermek közül háromnak otthon van az édesanyja, egy esetben Győr-en (BJ), két esetben pedig főállású anyaként (KL, MO).

Megállapítható, hogy mind az 5 késleltetve beiskolázott gyermek teljes családban él, s közülük két gyermek nagycsaládban. *Mindezek alapján nem találtam összefüggést a vizsgálatban részt vevő gyermekek beiskolázási életkora és a családtípus között. Azt azonban – az előbbi kérdéssel összefüggésben – érdemes lenne vizsgálni,*



hogyan az anya „foglalkozása” (tudniillik például milyen munkakörben dolgozik, főállású anyae) mutat-e összefüggést a gyermek beiskolázási életkora között.

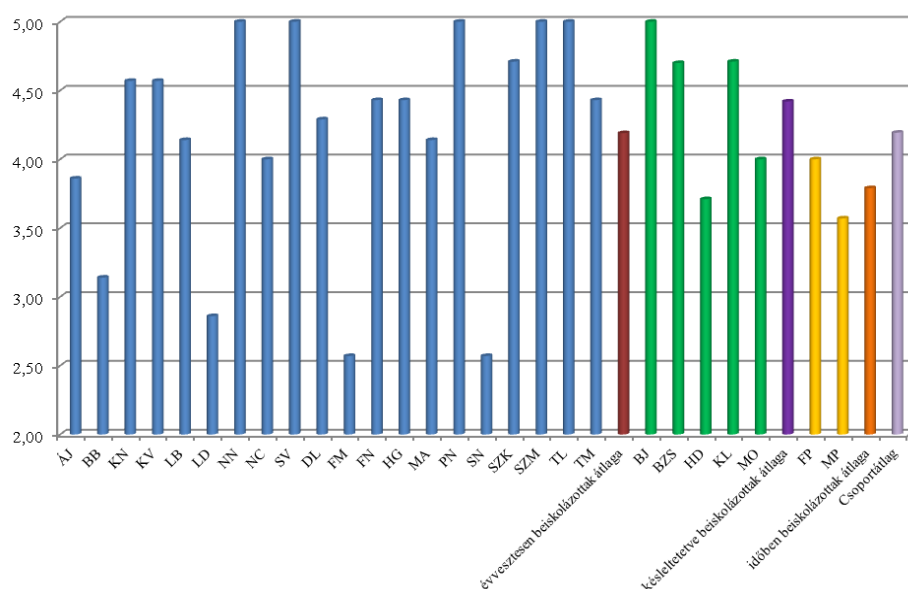
· Van-e összefüggés a gyermek késleltetett beiskolázása és a testvérek száma között?

A követéses mintában szereplő 27 gyermek közül 37,04%-uknak nincs testvére (10 fő); 40,74%-uknak (11 fő) egy; 18,52%-uknak (5 fő) kettő; míg 3,7%-uknak (1 fő) három testvére van. Megállapítható, hogy a késleltetve beiskolázott 5 gyermek közül MO-nak van három testvére, és KL-nek két testvére; BZS-nek, BJ-nek és HD-nek pedig egy-egy testvére.

Ha összevetjük a követéses minta testvérszámainak megoszlását az 5 fő késleltetett beiskolázású gyermek testvéreinek arányszámával, akkor megállapítható, hogy a testvérek számának növekedésével nő a késleltetve történő beiskolázás az előfordulása. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a késleltetve beiskolázott gyermekek a születési sorban hol foglalnak helyet, s az esetlegesen összefügg-e a késleltetéssel.

· Van-e összefüggés a gyermek beiskolázási életkora és az első tanítási év végi tanulmányi eredménye között?

A követéses mintában szereplő 27 fő tanulmányi átlagát a tanítók által készített értékelés alapján (lásd: 20. számú melléklet) összesítettem. A 27 fő tanulmányi eredményének csoportátlaga az ötfokú skálán 4,2 (18. ábra).

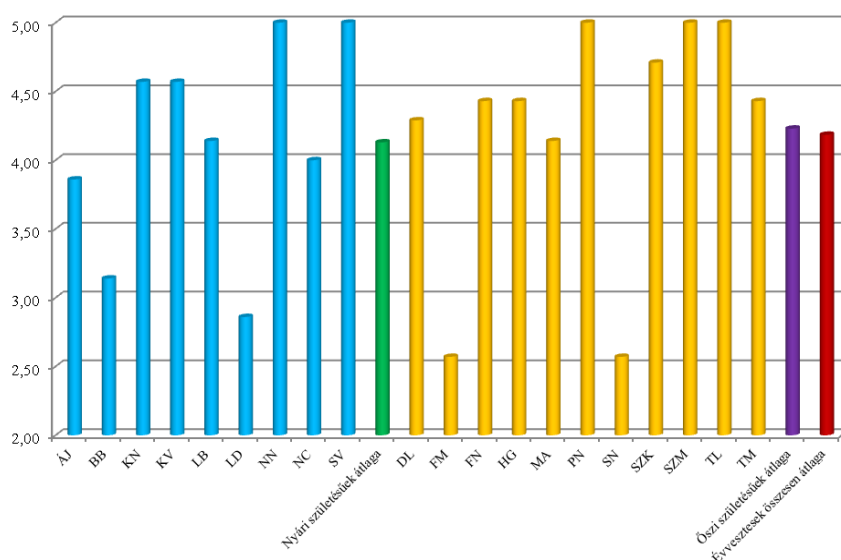


18. ábra. Követéses mintán az első év végi tanulmányi eredmény – kiemelve a beiskolázási életkor szerinti megoszlást<sup>190</sup>

<sup>190</sup> Jelmagyarázat: a kék színű oszlopok jelölik az éveszeteket, a zöldek a késleltetett beiskolázásúakat, a narancssárgák pedig az időben iskolát kezdőket.

Ha a beiskolázási életkorok szerint bontom fel az adatokat, akkor az alábbi különbségek tapasztalhatók. Az életkorilag időben iskolát kezdő gyermekek (2 fő) tanulmányi átlaga jelentősen alacsonyabb (3,79), míg az évvesztesek (20 fő) tanulmányi átlaga (4,19) a követéses minta átlagával közel azonos (vö. 18. ábra).

Ha külön összehasonlítom a nyári és az őszi születésű gyermekeket, akkor minimális különbség, de tapasztalható (vö. 19. ábra).



19. ábra. Követéses mintán az évvesztes gyermekeknek az első év végi tanulmányi eredményének összehasonlítása<sup>191</sup>

A 20 fő évvesztes közül a nyári (9 fő) születésű gyermekek 4,13 tanulmányi eredményt mutatnak az első osztály végén, míg az őszi (11 fő) születésűek 4,23. Azaz a nyári születésűek a követéses minta átlagát tekintve kicsit alacsonyabb (0,07-dal), míg az őszi születésűek kicsit magasabb (0,03-dal) teljesítményt mutatnak. Mindemellett kiemelkedő, hogy a késleltetett beiskolázású gyerekek (5 fő) tanulmányi eredményének átlaga 4,42 (vö. 19. ábra), ami a követéses minta tanulmányi teljesítményének átlagához képest 0,22-dal magasabb (vö. 18. ábra).

*Ez alapján feltételezhető, hogy a gyermekek beiskolázási életkora és az első tanítási év végi tanulmányi eredménye között összefüggés van. Mivel azonban az életkor mellett az egyéni sajátosságokból eredő eltéréseket nem vettem figyelembe, ezért szükségesnek vélem a későbbiekben az elemi alapkészségek mérési eredményeivel kiegészítve további vizsgálat tárgyává tenni ezt az összefüggést.*

<sup>191</sup> *Jelmagyarázat:* a kék színű oszlopok jelölik a nyári születésű évvesztes gyerekeket, a narancssárgák pedig az őszi születésű évveszteseket.

Néhány feltételezett összefüggést vizsgálva megállapítható, hogy a tankötelezettség késleltetve történő megkezdése annál valószínűsíthetőbb: minél magasabb az anya iskolai végzettsége, minél több gyermeket nevel egy család, illetve minél több időt tölt a gyermek az óvodai nevelésben.

### 6.6.2. A longitudinális vizsgálat adatainak egyéni elemzési szintje

A továbbiakban az adott gyermek sajátosságait, egyedi jellemzőit mutatom be. Az longitudinális vizsgálat nyomán szerzett adatokat azon aspektusból emelem ki, hogy az adott gyermek az óvodában mit kedvelt, illetve mit kevésbé, hogyan vélekedett az iskoláról óvodásként, valamint iskolásként az egyes állítások közül melyekkel értett leginkább egyet, illetve melyek tekintetében nem foglalt állást, nem tudott dönteni.

**ÁJ** (lány) az óvodai tevékenységekkel *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%), minden tevékenységet kedveli, így az óvodai tanulási tevékenységekkel is *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%). Fotóválogatás során hozzáfűzi: *„Nem tudom, mit szeretek és mit nem, egyáltalán nem tudom. Tessék, mindent szeretek.”* – és az összes fotót a *„mosolygó”* szimbólum mellé helyezi, gondosan egymás mellé rendezve. Az iskoláról beszélgetve elmondja, hogy már négy kisgyereket ismer leendő osztálytársai közül. Bence, Niki és Anna ovis csoporttársai, Borókát pedig lakókörnyezete révén ismerte meg. Az iskolában: *„Tanulunk, mondják a számokat. Inkább az óvoda jobb, ott sokat kell majd várni.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje az első osztály végén *„döntően pozitív”* (96,00%). ÁJ gyakran gondol az óvodára, az osztályban csak kevés óvodástársa van. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 3,86).

**BB** (lány) az óvodai tevékenységekkel *„jelentős mértékben elégedett”* (76,90%), nem kedveli a szőnyegen való játékot és a pihenést. Az óvodai tanulási tevékenységekkel is *„döntően elégedett”* (83,00%), a tanulási tevékenységek közül csak a matekot nem kedveli. Beszélgetés során megjegyzi: *„A számolás nehéz lesz.”*, az iskola kapcsán említi: *„Hiányozni fog Gitta, de Gergőékkel találkozni fogok, egy iskolába megyünk.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (84,00%). BB számára nem könnyű feladat az iskolai szabályok betartása, jobban érezte magát az óvodában, ahol kevesebb szabályt kellett betartani. Úgy gondolja, az óvodában nem sokat tanult. Tanulmányi minősítése közepes (tanulmányi átlaga: 3,14).

**BJ** (lány) az óvodai tevékenységekkel „*döntően elégedett*” (92,30%), csupán az babaszobában való játékot nem kedveli. Az óvodai tanulási tevékenységekkel „*teljes mértékben elégedett*” (100,00%). A fotóválogatás során megjegyzi: „*Nem szeretek babázni.*” Amikor arról beszélgetünk, hogy mi fog hiányozni az óvodából, megjegyzi: „*Andi néni fog hiányozni. Én csak szeptemberben jöttem ide, Andi néni játszott velem, mellé ültem.*”<sup>192</sup> Az iskolával kapcsolatban BJ mondja: „*Nem tudom, milyen lesz az iskola, nem voltam még ott, csak egyszer beiratkozni. Nem lesz innen osztálytársam, csak a másik csoportból, onnan jön Gina az «a»-ba, ahová én. Ő abba a csoportba jár, ahová a kistesóm.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (88,00%). Tanítója megjegyezte, hogy csendes diák. BJ az óvodában már unatkozott, néha gondol az óvodára, abban bizonytalan, hogy lenne-e újra ovis. Az osztályban nincs óvodás társa. Azzal kapcsolatban, hogy sokat segít-e az osztálytársainak, nem tudott dönteni, s abban is bizonytalan, hogy osztálytársai vajon segítenének-e neki, ha szüksége lenne rá. Szintén bizonytalan abban, hogy hiányolnák-e az osztályban, ha nem menne iskolába. Tanulmányi minősítése kitűnő (tanulmányi átlaga: 5,00).

**BZS** (fiú) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (69,20%), nem kedveli a babaszobai játékot, valamint az óvodai tanulási tevékenységekkel „*fele részben elégedett*” (50,00%), nem szereti az ábrázolás, a mese és a környezeti foglalkozásokat. A beszélgetés során megjegyzi: „*Várom az iskolát, a tábla tetszett, kipróbáltam. Nem fog hiányozni az óvoda, itt már unatkozom.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (96,00%). Tanítója megjegyezte: „*A kudarcokat még nagyon nehezen viseli, csak első szeretne lenni, mindenben.*” BZS nem szerette az óvó néniket, nem érzi úgy, hogy jó volt óvodásnak lenni, és azzal sem ért egyet, hogy az óvodában sokat tanult volna. Osztálytársainak szívesen segít, de azzal kapcsolatban nem tudott dönteni, hogy neki segítenének-e osztálytársai, illetve szintén bizonytalan abban, hogy hiányozna-e társainak, ha nem menne iskolába. Tanulmányi minősítése jeles (tanulmányi átlaga: 4,70).

**DL** (lány) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (61,50%), bár nem kedveli a szőnyegen zajló játékokat, a pihenést és az terítést. Az óvodai tanulási tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (66,60%), ámbár nem szereti

---

<sup>192</sup> Értelmezést segítő kiegészítő információ, melynek forrása a csoport egyik óvodapedagógusa: Andi néni a másik csoport óvó nénije, de amikor Julcsi az óvodába érkezett, ő volt a reggeli ügyeletes, s bár a kislány nem az ő csoportjába jár, de azóta is jó és szoros kapcsolatban vannak.

a mesét és az éneket. Fotóválogatás során megjegyzi: *„Tornázni szeretek a legjobban, és rajzolni.”* A beszélgetés során nem közlékeny, de röviden válaszol: *„Már várom az iskolát.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (84,00%). DL szerint az óvodában és az iskolában is sok szabályt kell betartani, s azzal kapcsolatban, hogy lehet-e játszani az iskolában, nem tudott dönteni. Segít osztálytársainak, de nem szívesen vállal közösségi munkát. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,29).

**FM** (fiú) az óvodai tevékenységekkel *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%), az óvodai tanulási tevékenységek mindegyikét kedveli (100,00%), válogatás során közli: *„Norbi a legkedvesebb.”* Neki a *„mosolygó”* és *„síró”* szimbólumokról a barátok jutottak eszébe, s Norbi, aki a legjobb barátja a csoportban. Az iskolával kapcsolatban beszél angol meg matematika osztályról, hogy majd vagy az egyikbe, vagy a másikba megy.<sup>193</sup> Azzal kapcsolatban, hogy mit csinál majd az iskolában, a következőt mondja: *„Tanulni kell, ki kell találni, hogy kettő meg kettő mennyi, meg hogy melyik húsevő és melyik növényevő.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (88,00%). FM gyakran gondol az óvodára, szívesen járt oda, ott jobban érezte magát. Tanulmányi minősítése közepes (tanulmányi átlaga: 2,57).

**FP** (lány) minden óvodai tevékenységgel *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%), az óvodai tanulási tevékenységeket is kivétel nélkül szívesen végzi (100,00%). Fotóválogatás során hozzáteszi: *„A legjobb, hogy lehet itt játszani, meg színezn. Néha nem tudok elaludni, de aztán mindig elalszom.”*

A beszélgetés során elmondja, hogy nagyon várja már az iskolát. *„Oda jár az unokatesóm Fanni, meg Fédra, ő is az unokatesóm. Remélem, szünetben tudunk majd játszani. A barátnőm Niki másik iskolába megy, ő fog hiányozni, meg az óvó nénik is. Az iskolában nem kell majd aludni.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (96,00%). A tanító véleménye szerint FP nagyon népszerű társai körében, kedves, segítőkész; a tanulásban kicsit lassú. FP gyakran gondol az óvodára, azonban amióta iskolás, nem járt az óvodájában. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,00).

**FN** (fiú) az óvodai tevékenységekkel *„döntően elégedett”* (84,60%), nem kedveli a terítést és a pihenést. Azonban minden óvodai tanulási tevékenységet kedvel, azokkal

---

<sup>193</sup> Értelmezést segítő kiegészítő információ: Valójában nincsenek ilyen speciális osztályok az adott település iskoláiban.

„teljes mértékben elégedett” (100,00%). A beszélgetés során kiderül, hogy már volt az iskolában előkészítő foglalkozáson, ahol kapott összesen 5 teknőst, „először hármat, aztán még kettőt”. Az iskolában „... tanulni kell, és nem lehet rögtön játszani, mert leckét kell írni. Minden nap tanulni kell, az jó. Vagyis nem minden nap, mert tesómék voltak kirándulni egy nap, és képzeld, egyetlen órájukat sem tartották meg.”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „jelentős mértékben pozitív” (68,00%). FN nem várta az iskolát (előkészítőre járt!), nem tetszik neki az iskola, de az osztálytermük igen. Van osztálytársa az osztályban, van barátja is, de nem kedveli az osztálytársait. Nem szerette az óvó néniket és nem kedveli az tanítóit sem, nem érzi jól magát az iskolában, unatkozik. Úgy érzi, hogy az óvodában szigorúak voltak vele a pedagógusok, s az iskolában is szigorúak vele a tanítók. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,43).

**HD** (lány) az óvodai tevékenységekkel „jelentős mértékben elégedett” (76,90%), nem kedveli a babaszobai és a szőnyegen zajló játékokat, továbbá a pihenést. Azonban minden tanulási tevékenységet szívesen végez (100,00%). Járt már sokszor abban az iskolában, ahol szeptemberben megkezdte tanulmányait, mert az unokatestvére oda jár, s ha mennek érte, ő is „bekukkant”. Azzal kapcsolatban, hogy mit fog tenni az iskolában, elmondja: „Ott egész nap tanulni kell. Az nem jó, hogy a legjobb barátom nem jön oda, ő Sz...en lakik. Majd meglátogatjuk egymást.”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „döntően pozitív” (88,00%). Az osztályban sok óvodástársa van, vannak barátai, kedveli társait, szívesen segít nekik és úgy gondolja, szükség esetén osztálytársai is segítenek neki. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 3,71).

**HG** (fiú) az óvodai tevékenységekkel „jelentős mértékben elégedett” (53,80%), nem kedveli a babaszobában zajló játékokat, a terítést és a pihenést, s az óvodai tanulási tevékenységekkel „fele részben elégedett” (50,00%), nem szereti az ábrázolást, a mesét és a környezetet. A fotóválogatás közben megjegyzi: „Építeni fakockával nagyon szeretek.” Abba az iskolába megy, ahová a testvére jár, már volt ezért ott HG is több alkalommal. „Tetszik az épület és a tanító néni is, nagyon kedves. Az udvaron tutira lehet majd játszani. A barátaim hiányozni fognak.”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „döntően pozitív” (90,00%). Az osztályban csak egy óvodástársa van. Az óvodában már unatkozott, nem döntött abban, hogy jó volt-e óvodásnak lenni, amióta iskolás, nem járt az óvodában. Véleménye

szerint az óvó nénik szigorúak voltak vele. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,43).

**KL** (lány) minden óvodai tevékenységet kedvel (100,00%), az óvodai tanulási tevékenységekkel is *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%), fotóválogatását nem kíséri verbális kommunikáció. *„Nem voltam még az iskolában, ismerem a tanító nénit, jó lesz. Egész nap tanulni fogunk, meg kicsit játszani, meg lemenni az udvarra. A barátnőim is abba az osztályba mennek, ahová én.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (96,00%). KL úgy érzi, nem volt jó óvodába járni, ott nem érezte jól magát. Az óvodában kicsit unatkozott, s az iskolában is néha unatkozik. Tanulmányi minősítése jeles (tanulmányi átlaga: 4,71).

**KN** (lány) *„jelentős mértékben elégedett”* (69,20%) az óvodai tevékenységekkel, a szőnyegen és a babaszobában nem szeret játszani, a pihenést sem kedveli. A legtöbb óvodai tanulási tevékenységet kedveli, azokkal *„döntően elégedett”* (83,00%), csak az éneket nem kedveli. *„Voltam már iskolában a csoporttal, érdekes volt. Az iskolában lesz házi feladat, tanulni kell. Hiányozni fog a sok játék, a barátaim, Kata, meg a Lili, a barátnőim is a táncosztályba jönnek.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (96,00%). Néha nehéznek véli az iskolai szabályok betartását, bár mindig fegyelmezett, az előírásoknak, elvárásoknak megfelelően viselkedik. Tanulmányi minősítése jeles (tanulmányi átlaga: 4,57).

**KV** (lány) az óvodai tevékenységekkel *„jelentős mértékben elégedett”* (76,90%), nem szereti a szőnyegen való játékot és a babaszobát, illetve a pihenést. Az óvodai tanulási tevékenységekkel azonban *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%), a fotóválogatás során megjegyzi: *„A tornát szeretem a legjobban.”* Leendő iskolájával kapcsolatban elmondja: *„A keresztanyám tanítónő, csak most nem dolgozik, mert baba van a pocakjában. Voltam az iskolásokkal színházban. Voltam az iskolában is, ott volt az óvó nénim az irodában, már ott dolgozik. Tegnap kaptam egy kutyát, Pici a neve, a papánál van, már nagyon vártam.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (88,00%). KV gyakran gondol az óvodára, de nem érezte ott jobban magát, mint az iskolában. Sok barátja van az osztályban, akiknek szívesen segít, és vélekedése szerint a társak segítségére is számíthat. Tanulmányi minősítése jeles (tanulmányi átlaga: 4,57).

**LB** (fiú) minden óvodai tevékenységgel *„teljes mértékben elégedett”* (100,00%), ezen belül az óvodai tanulási tevékenységeket egyaránt kedveli (100,00%), a

fotóválogatás közben hozzáteszi: „*Verekedni nem szeretek, néha-néha játszom.*” Az iskolában még nem járt. „*Ma megyünk a mamával iskolakóستolgotóra. Anya nem ér rá, meg apa sem. A játék hiányozni fog. Gabi óvó néni mondta a Levinek, hogy nem fogja elbírní a táskát, ha nem eszik. Apa mondta, hogy az iskolatáska nehéz lesz. Elmegyünk majd a medveparkba is, anya mondta. Gabi néni, Andor bácsi, ennyit tudok róluk csak.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*jelentős mértékben pozitív*” (88,00%). Az óvodában már kicsit unatkozott, de jól érezte ott magát. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,14).

**LD** (fiú) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (76,90%), elutasítja a babaszobában való játékot, nem kedveli a terítést és a pihenést. Az óvodai tanulási tevékenységeket azonban szívesen végzi (100,00%), hozzáfűzi: „*Építeni meg rajzolni szeretek a legeslegjobban.*” Az iskolával kapcsolatban nincsenek információi, nem járt még ott. „*Nem tudom mi lesz az iskolában.*” „*Visszajössz?*” – kérdezi tőlem.

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (84,00%). A tanító véleménye: „*Nagyon lassú tempóban tudtuk csak fejleszteni, pszichiátriai kezelésre is jár.*” LD az óvodában véleménye szerint nem sokat tanult, de szívesen járna oda újra. Az óvodában kevesebb szabályt kellett betartani, a tanítók szerinte szigorúak vele. Tanulmányi minősítése közepes (tanulmányi átlaga: 2,86).

**MP** (lány) szinte minden óvodai tevékenységet kedveli, azokkal „*döntően elégedett*” (92,30%), csak az szőnyegen való játékot utasítja el. „*Teljes mértékben elégedett*” az óvodai tanulási tevékenységekkel (100,00%), szóbeli közlés nélkül végzi el a fotóválogatást. MP az iskolát illetően megjegyzi – ő a vizsgálat idejét megelőzően járt leendő iskolájában beiratkozás céljából: „*... csak köszönt nekem a tanító néni.*” Az iskolában meglátása szerint „*majd tanulunk, leckét írunk, számolunk*”.

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (88,00%). A tanító megjegyezte, hogy MP kicsit kényelmes. MP úgy véli, nem volt jó óvodásnak lenni, az iskolai szabályokat pedig egyáltalán nem könnyű betartani, véleménye szerint a tanítók szigorúak vele. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 3,57).

**MO** (lány) minden óvodai tevékenységet kedvel (100,00%), az óvodai tanulási tevékenységekkel „*teljes mértékben elégedett*” (100,00%), a fotóválogatás során ezt ki is mondja: „*Mindent szeretek.*” Az iskolával kapcsolatban megjegyzi: „*Az iskola nehéz lesz, de várom. Hiányozni fognak a barátaim, akik itt maradnak, az óvó nénik, meg a játékok is. Az iskolában is lehet majd játszani, csak sokkal kevesebbet.*”



Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*jelentős mértékben pozitív*” (80,00%). Míg óvodásként azt mondta, hogy várja az iskolát, az első osztály végén az erre vonatkozó állításnál nem tudta eldönteni, hogy várta-e az iskolát. Iskolásként úgy érzi, szívesen visszamenne az óvodába, az osztályban csak egy óvodástársa van. A tanítók, véleménye szerint, szigorúak vele. Sok állításnál nem tudott dönteni (2., 5., 16., 17., 18., 19., 21., 23.). Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,00).

MA (lány) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (76,90%), nem szereti az öltözködést és a pihenést, többségében kedveli az óvodai tanulási tevékenységeket (83,00%), de nem szereti a mesét. Azzal kapcsolatban, hogy ő készül-e már az iskolába, így válaszol: „*Niki, a barátnőm is várja már a sulit. A tanító nénit és a tanító bácsit még nem láttam, csak régen, amikor kicsi voltam. Tudok olvasni!*” (Ekkor büszkén kihúzza magát.) „*Abba az iskolába megyek, ahová Fanni, a tesóm jár, már sokat voltam ott, amikor őt vittük. Ő harmadikos, szünetben az udvaron majd találkozunk. Tegnap voltam allergiavizsgálaton.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*jelentős mértékben pozitív*” (78,00%). MA szerint nem lehet játszani az iskolában, osztálytársainak nem segít, s úgy érzi, szükség esetén ő sem számíthatna a többiek segítségére, nem tudott dönteni azzal kapcsolatban, hogy hiányolnák-e osztálytársai, ha nem jönne iskolába. MA szerint nem volt jó óvodásnak lenni, nem szerette az óvó néniket, nem tanult sok dolgot, unatkozott. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,14).

NN (fiú) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedetlen*” (46,20%), nem szereti a szőnyegen való játékot és a babaszobát sem, nem kedveli az öltözködést és a pihenést, a tanulási tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (66,60%), nem szereti az ábrázolást és az éneket. Válogatás során hozzáfűzi: „*Tornázni nagyon szeretek. Aludni nem szeretek. Építeni akkor szeretek, ha rossz a kedvem, egyébként nem.*” Várja már az iskolát. „*Az iskola jó, nem fog hiányozni az óvoda. Az iskola más, másképp köszönnek: Jó napot kívánok! Viszont látásra! Padoknál ülnek és tanulnak, játszani csak a szünetben lehet.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (92,00%). Meglepő, hogy nem tudta eldönteni, van-e barátja az osztályban, mivel a tanító véleménye szerint: „*Ő a sztár a fiúk között, jól focizik. Nagyon értelmes, jó szervező, nagyon sokat változott, pozitív irányban, a magatartása.*” Sok óvodástársa van az osztályban. Az óvodában nem unatkozott, de nem sokat tanult. Tanulmányi minősítése kitűnő (tanulmányi átlaga: 5,00).

NC (lány) „*döntően elégedett*” (84,60%) az óvodai tevékenységekkel, nem szeret öltözni, többnyire kedveli az óvodai tanulási tevékenységeket is, azokkal „*döntően elégedett*” (83,00%), azonban nem szereti a tornát. A fotóválogatás során megjegyzi: „*Színezni szeretek, meg építkezni. Félek a veszélyes dolgoktól, például ettől.*” Itt a fotóra mutat, azon is a tornapadra. Beiratkozás kapcsán már ő is járt leendő iskolájában. „*A tanító néni azt mondta, hogy: Milyen szép kislány jött hozzánk! Ági néni, meg a másik tanító néni, a Lola néni is kedves.*”<sup>194</sup> „*Oda lehetett ülni az iskolások mellé, elsős mellé nem ültem, de másodikban egy kisfiú mellé igen.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (82,00%). Úgy érzi, hogy nem tanul sokat az iskolában, és az osztálytársainak sem segít mindig. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,00).

PN (lány) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (61,50%), nem kedveli a babaszobai játékot, a fogmosást és a pihenést, az óvodai tanulási tevékenységekkel is „*jelentős mértékben elégedett*” (66,60%), nem szereti a matekot és a környezetet, a fotóválogatás során megjegyzi: „*A foglalkozást nem annyira szeretem.*” Leendő iskolájában még nem járt. „*Az egyik tanító nénit már ismerem, az uszodatársamnak a mamája. Másik is lesz, őt nem ismerem. Az iskolát már láttam kívülről. Nem tudom, mi lesz az iskolában, másképpen fogunk enni, ott majd menni kell érte.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (92,00%). Tanítója kiemelte, hogy nagyon kötelességtudó. PN nem tudta eldönteni, tetszik-e neki osztálytermük, de az iskola igen. Nem mindenkit kedvel az osztályban, néha segít osztálytársainak, de azzal kapcsolatban nem tud dönteni, hogy szükség esetén segítenének-e neki. Tanulmányi minősítése kitűnő (tanulmányi átlaga: 5,00).

SN (fiú) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedetlen*” (38,50%), nem kedveli az öltözködést, a terítést, a fogmosást és a pihenést, az óvodai tanulási tevékenységekkel is „*jelentős mértékben elégedetlen*” (33,40%), nem szereti az ábrázolást, a tornát, a mesét és az éneket. Fotóválogatás során hozzáteszi: „*Focizni szeretek.*” Bár szeptemberben ő is megkezdte iskolai tanulmányait, azt mondja: „*Nem megyek iskolába. Az iskola jó lesz. Voltam ott, játszottunk, ott majd játszani lehet.*”

---

<sup>194</sup> Értelmezést segítő kiegészítő információ: Az előző héten jártak az adott iskolában az óvodai csoporttal. Nem minden esetben ezt az iskolát választják a szülők, de ezzel az intézménnyel van az óvodának együttműködési megállapodása, így minden évben a nagycsoportosokkal ellátogatnak oda.

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (84,00%). Az iskolában kicsit unatkozik, osztálytársai nem mindig segítenek neki, és úgy érzi, ő sem gyakran segít a többieknek. Nem teljesen érzi jól magát az iskolában, a tanítók szigorúak vele. Az óvodában jobban érezte magát, szokott az óvodára gondolni. Tanulmányi minősítése közepes (tanulmányi átlaga: 2,57).

**SV** (fiú) minden óvodai tevékenységgel (100,00%), így a tanulási tevékenységekkel is, „*teljes mértékben elégedett*” (100,00%), fotóválogatás során megemlíti: „*Tornázni a legjobban szeretek. Petinek hívhatsz.*” „*Várom az iskolát, lehet majd focizni az udvaron. A két barátom hiányozni fog. A szülőin voltunk, a két tanító néni beszélt, a teremben voltunk, ahová járni fogok. Tornára mentem volna, csak oda nem engedtek be, sokan voltak, így angolra megyek.*”<sup>195</sup>

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (90,00%). Annyira nem tetszik neki az iskola, de az osztálytermük igen. SV az óvodában nem unatkozott, kicsit jobban érezte magát az óvodában, mint az iskolában. A segítségadás kapcsán nem foglalt állást sem azt illetően, hogy ő segít-e az osztálytársaknak, sem abban, hogy szükség esetén vajon segítenének-e neki. Tanulmányi minősítése kitűnő (tanulmányi átlaga: 5,00).

**SZK** (lány) minden óvodai tevékenységet kedvel (100,00%), a tanulási tevékenységekkel is „*teljes mértékben elégedett*” (100,00%), közlés nélkül válogatja az egyes tevékenységet bemutató fotókat. Várja már az iskolát, ő még nem járt ott, de „*az egyik tesóm még odajár, a másik is odajárt, az unokatesóm is odajár még.*”

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (88,00%). SZK abban nem tudott azt érintően állást foglalni, hogy lehet-e játszani az iskolában, illetve azzal kapcsolatban sem, hogy hol érzi magát jobban. Tanulmányi minősítése jeles (tanulmányi átlaga: 4,71).

**SZM** (fiú) az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedett*” (69,20%), nem szereti a terítést és a pihenést, valamint az óvodai tanulási tevékenységekkel is „*jelentős mértékben elégedett*” (66,60%), de nem szereti a matekot és az éneket. A fotóválogatás során hozzáfűzi: „*Az udvaron szeretek a legjobban focizni, olyan kesztyűt szeretnék feketében, mint a Zsombornak van. A D...-ban lehet kapni. A születnapomon túl korán keltem, fél ötkor. Este se tudok aludni, csak fekszem az ágyban.*” Az iskolát várja:

---

<sup>195</sup> Értelmezést segítő kiegészítő információ: Bár angol tagozatos osztály nincs, ő egy általános tantervű osztályba készül, ahol harmadiktól fognak majd angolt tanulni.

*„Tornaosztályba megyek, én szeretném, oda jön Zsombor is. Naponta kétszer fogunk focizni. Az udvaron fogunk focizni, persze játszani is lehet majd.”*

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (92,00%). Úgy gondolja, nem segít sokat osztálytársainak, de azok támogatására számíthat. Tanítója kiemelte, hogy önfegyelme, szorgalma kimagasló, nagyon önzetlen és segítőkész. SZM precíz, pontos minden tevékenységet illetően, legyen az tanulás, játék, avagy munka. Tanulmányi minősítése kitűnő (tanulmányi átlaga: 5,00).

TL (fiú) *„jelentős mértékben elégedetlen”* (38,50%) az óvodai tevékenységekkel: nem szeret a szőnyegen és a babaszobában játszani, nem szívesen terít, mos fogat, nem kedveli a pihenést, a tanulási tevékenységekkel *„részben elégedett”* (50,00%), nem szereti az ábrázolást, a tornát és az éneket. *„Az udvaron szeretek játszani.”* Az iskolával kapcsolatban mindösszesen ennyit mond: *„Nagyon-nagyon-nagyon nehéz lesz a sulis.”*, kijelentését nem indokolja, még kérdésre sem.

Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„döntően pozitív”* (92,00%). TL várta az iskolát, de nem foglalt állást azt illetően, hogy hol érezte jobban magát. Úgy véli, a tanítók nem szigorúak vele, de az óvó nénik szigorúak voltak. TL szerint az iskolai szabályokat könnyű betartani, de azt nem tudta eldönteni, hogy az óvodában kevesebb volt-e a szabály. Tanítója kiemelte, hogy kiváló sportoló, versenyszerűen úszik. Tanulmányi minősítése kitűnő (tanulmányi átlaga: 5,00).

TM (fiú) az óvodai tevékenységekkel *„döntően elégedett”* (84,60%), a babaszobai játékot azonban nem kedveli. Az óvodai tanulási tevékenységek többségét szívesen végzi, azokkal *„döntően elégedett”* (83,00%), de nem szereti az ábrázolást. A fotóválogatást választását több esetben is indokolja: *„Az építkezés körül szeretek játszani. A többiek építenek, én meg kocsizok ott. Szeretek mesét hallgatni. Szeretek a hóban játszani. Tudok jól és gyorsan öltözni, tűzoltónak is jó lennék! Rajzolni nagyon nehéz.”* TM nem járt még leendő iskolájában, *„... de tudom, hogy jó lesz ott, anyá mondta. Táncosztályba megyek, én nem akarok, de anyá azt mondta, jó. Egész nap táncolni fogunk és tornázni. Az óvó nénik meg az udvar fog hiányozni, de majd jövők látogatni. A gyerekek sokan jönnek a táncosztályba. A Zsombor a tornaosztályba, majd átmegegyek hozzá.”*

TM iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje *„jelentős mértékben pozitív”* (74,00%). Úgy gondolja, nem könnyű betartani az iskolai szabályokat, a tanítók kicsit szigorúak vele, az iskolában nem mindig érzi jól magát. Kevés óvodástársa van az osztályban, nem tudja eldönteni, hogy kedveli-e osztálytársait. Inkább az jellemző, hogy

segít társainak, de úgy véli, hogy a többiek nem segítenének neki szükség esetén. Tanulmányi minősítése jó (tanulmányi átlaga: 4,43).

A fentiekben az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség és az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd jellemzőit az intézményváltást megelőző egyes gyermek szintjén mutattam be.

A diszkurzív interjú során a gyermekek iskolával kapcsolatos közléseit felhasználva a tartalomelemzés segítségével végeztem el „iskolaképük” leírását. A longitudinális vizsgálatban résztvevő gyermekek óvodáskori vélekedései nyomán az alábbi „kép” rajzolódott ki: az iskola a „tanulás” (8 fő) helye, ahol szabad „játszani” is (7 fő), leckét kell írni (3 fő) és egyik tevékenység a számolás (3 fő).

Megállapítható, hogy óvodásként a 27 gyermek közül 9 (BZS, DL, FP, MA, MO, NN, SV, SZK, SZM) várta az iskolát; 2-en (MO, TL) úgy vélekedtek, hogy az iskola nehéz lesz, míg 4-en (KL, NN, SN, TM) jónak „jósolták be” az iskolai életet, s csupán két gyermek (BJ, LD) mondta, hogy nem tudja, milyen lesz az iskola. Iskolásként mindössze 1 fő (FN) ítélte meg úgy, hogy nem várta az iskolát, illetve 1 fő (MO) nem tudott dönteni ezt illetően, a többiek (25 fő) pedig várták. Ezt érdekes összevetni azzal, hogy az első osztály végén 8 fő (BJ, DL, KV, LD, MO, NC, SN, TM) vélekedett úgy, hogy szívesen visszamenne az óvodába (vö. 19. számú melléklet, 6-os állítás). Ha kizárólag ezen gyerekeknek az iskolai tanulás iránti attitűdöt meghatározó összetevőit veszem sorra, akkor megállapítható, hogy míg a tárgyi környezettel, a társas környezettel és a tanulással kapcsolatos viszonyulásuk *„döntően pozitív”*, addig a közérzetük és a tanulási feltétellel már csak *„jelentős mértékben pozitív”*. Továbbá közérzetük átlaga a követéses mintában résztvevők csoportátlagához (77,33%) viszonyítva annál 13,58 százalékponttal alacsonyabb. *A háttértényezők további vizsgálata feltárhatja az adatok mögött rejlő egyéni okokat, valamint az azok közötti esetleges összefüggésekre.*

A longitudinális vizsgálatban résztvevő gyermekek számára az óvodában kialakult interperszonális kapcsolat, a személyhez kötődő „iskola-ismeret” fontos tényező. A diszkurzív interjú során a 27 gyermek közül a társas kapcsolatok fennmaradását 7 fő (ÁJ, BB, BJ, KL, KN, SZM, TM), illetve annak „hiányát” 8 fő (BB, FP, HD, HG, KN, MO, SV, TM) emelte ki azonos vagy eltérő iskolába (osztályba) kerülés miatt. 4-en említették, hogy hiányozni fog nekik az óvó néni (BJ, FP, MO, TM).

Fontos tényezőnek bizonyult az óvodások számára az iskola „ismerős” volta. 5 fő (FP, HD, HG, MA, SZK) említette, hogy járt már leendő iskolájában, testvér

(unokatestvér) vagy a tanító révén szintén 5 fő (HG, KL, LB, NC, PN), s egy gyermek (KV) volt óvó nénije által (aki már az iskolában dolgozik) „ismeri” azt.

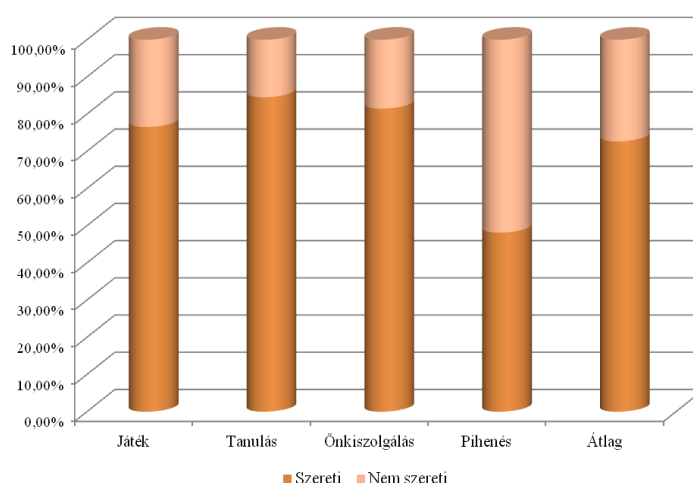
### 6.6.3. A longitudinális vizsgálat adatainak összefüggés-vizsgálata

Az előzőekben kiemelt figyelmet fordítottam az adatok gyermekenkénti (egyéni szinten történő) bemutatására, a továbbiakban pedig az egyéni vizsgálati adatok közötti esetleges *összefüggések* feltárását kísérem meg.

A követéses mintára vonatkozóan három fő kérdést fogalmaztam meg. Vizsgáltam, hogy a gyermekek mit kedvelnek leginkább, illetve mit legkevésbé az óvodai tevékenységek közül; az óvodával kapcsolatos attitűd változik-e iskolás korban, és ha igen, milyen irányban és mértékben s van-e olyan gyermek, akinek óvodával kapcsolatos attitűdje iskoláskorban negatívabb/pozitívabb lett; valamint azt, hogy a gyermeki viszonyulások milyen jellegzetességek mutatnak a tanulás iránti attitűdökkel kapcsolatban.

Az adatok elemzése során törekedtem az összefüggések (hasonlóságok, kontrasztok, különbségek) felismerésére; azok bemutatása és elemzése során pedig – az elégedettség és az attitűd szintjeinek megnevezésénél – igazodom a korábban használt kifejezésekhez és azok értelmezéséhez (lásd: elégedettségi szintek 11. táblázat és attitűdszintek 12. táblázat).

A gyermeki elégedettség szempontjából fontos kérdés, hogy ők mit kedvelnek leginkább, illetve mit legkevésbé az óvodai tevékenységek közül (vö. 20. ábra).

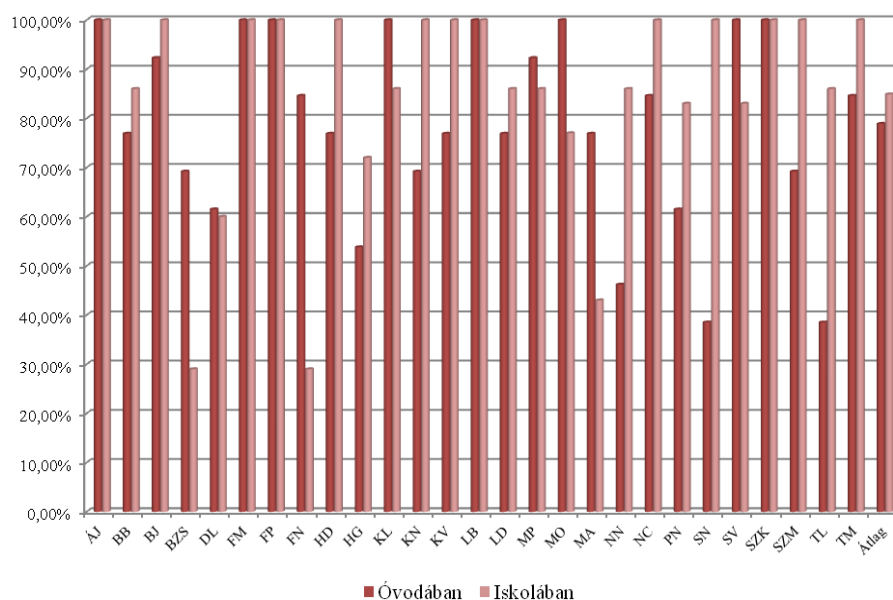


20. ábra. Az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség mutatói óvodáskorban – a követéses mintán

Összességében megállapítható, hogy a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyerekek „döntően elégedettek” (78,91%) az óvodai tevékenységekkel, kedvelik azokat, s a 27 gyermek közül 3-an (NN, SN, TL) „jelentős mértékben elégedetlenek” az óvodai tevékenységekkel. Az óvodai tevékenységek közül a tanulással a gyermekek „döntően elégedettek” (83,88%), a játékkal pedig „jelentős mértékben elégedettek” (76,54%). Jelentős elutasítás tapasztalható a pihenést illetően. A gyerekek több mint fele (51,86%) nem kedveli ezt az óvodai tevékenységet, ami életkorukat figyelembe véve természetesnek tekinthető.

A tanulási tevékenységek közül azonban már több tevékenységet is „megjelöltek” a gyerekek nem kedveltként. A 27 főből 6-an nem kedvelik az ábrázolást, szintén 6-an az éneket, 5-en a mesét. 3 fő utasította el a tornát, szintén 3-an a matematikát, illetve 3-an a környezetet. *Érdekes lenne megvizsgálni, hogy van-e összefüggés a gyermekeknek az egyes tanulási tevékenységekkel való óvodai elégedettségi szintje és az adott iskolai tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjé között.*

A gyermekek óvodával kapcsolatos attitűdjének iskoláskori vélekedése során (az iskolai attitűdvizsgálat részeként 7 állítás vonatkozott közvetlenül az óvodára) azt szerettem volna tudni, hogy az óvodával kapcsolatos attitűd változik-e és ha igen, milyen irányban és mértékben (21. ábra).



21. ábra. Az óvodával kapcsolatos óvodáskori elégedettség és iskoláskori attitűd összehasonlítása – a követéses mintán

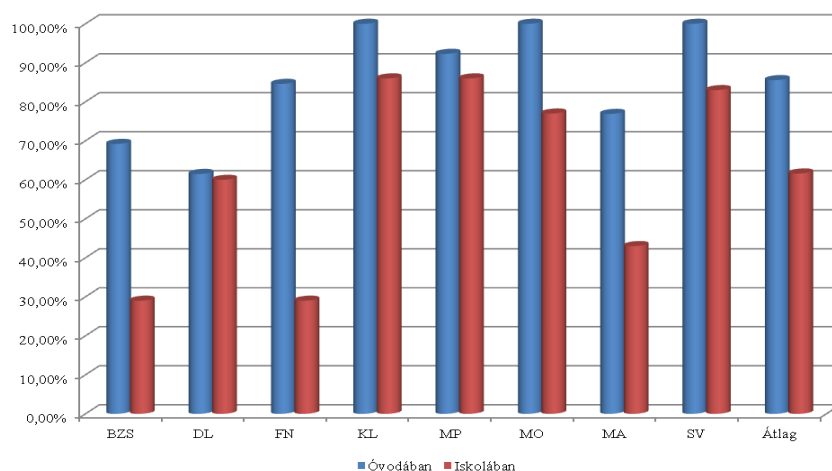
Összességében megfogalmazható, hogy a követéses minta résztvevői, az óvodában „döntően elégedettek” (78,91%) az óvodai tevékenységekkel, az iskola első évének

végén is „döntően pozitív” (84,89%) attitűddel viszonyultak az óvodához, sőt többen látogatják volt óvodájukat, alkalomszerűen, avagy rendszeresen (vö. 21. ábra).

*Megállapítható, hogy az óvodához való viszonyulás alapvetően pozitív irányultságot jelez. Azonban, mivel eltérő mérőeszközt alkalmaztam az óvodában és az iskolában, és némileg (és az eszközökből kifolyólag szükségszerűen) az elégedettségi és attitűdszintek százalékos értékei sem azonosak, így nem állapítható meg, hogy az adatok jeleznek-e esetleges változást.*

*Van-e olyan gyermek, akinek óvodával kapcsolatos attitűdje iskoláskorban negatívabb lett? Két gyermek „döntően negatív” attitűddel viszonyul az első osztály végén volt óvodájához: BZS és FN (egyenként 29,00%), valamint MA is „jelentős mértékben negatív” attitűddel (43,00%). BZS óvodásként „jelentős mértékben elégedett” (69,20%) volt az óvodával, ahogy MA is (76,90%). Míg FN „döntően elégedett” (84,60%) volt az óvodai tevékenységekkel óvodásként. Érdemes lenne vizsgálni ezen változások háttértényezőit, ezt lehetővé teszi, ha a vizsgálati eszközt kiegészítem más módszerre.*

Az óvodával kapcsolatos attitűdje iskoláskorban az óvodai elégedettséghez viszonyítva „negatív irányú változást” jelez az alábbi gyerekeknél (vö. 22. ábra): DL (61,50%-ról 60,00%-ra), KL (100,00%-ról 86,00%-ra), MP (92,30%-ról 86,00%-ra), MO (100,00%-ról 77,00%-ra) és SV (100,00%-ról 83,00%-ra).



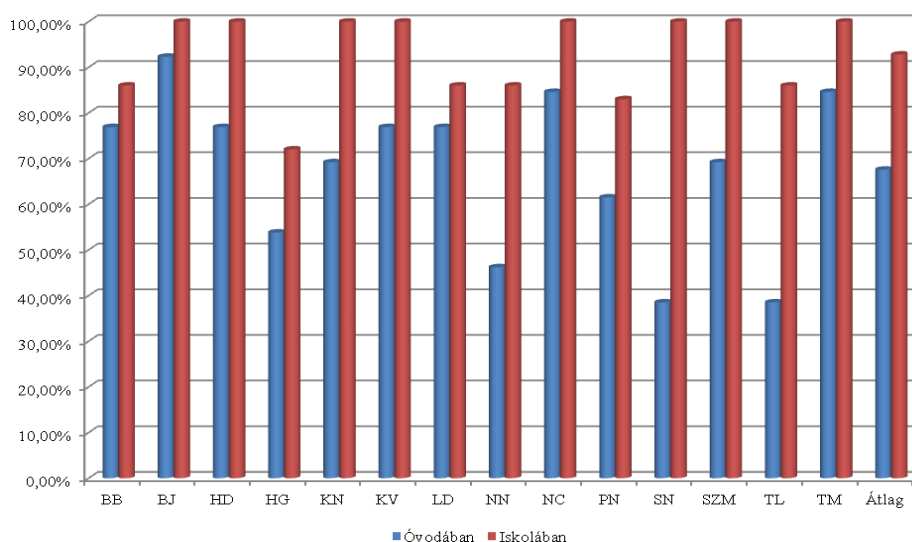
22. ábra. Az óvodai tevékenységekkel óvodás korban elégedettebb gyermekek – a követéses mintán

Összességét tekintve tehát a 27 gyermek közül 8-an viszonyulnak negatívabban az óvodai tevékenységekhez, ami eredhet abból is, hogy esetlegesen az általános iskola első évének végére „elhalványulnak” az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos



élmények. Azonban a korábban jelzett mérőeszközbeli eltérések miatt (és az abból esetlegesen következő pontatlanságok, torzítások okán) ezen összefüggés mélyebb szintű elemzésre szorul.

Felmerült az a kérdés is, miszerint *van-e olyan gyermek, akinek az attitűdje pozitívabb lett az óvodával kapcsolatosan iskolásként*. A követéses mintában szereplő 27 gyermek közül 5-en az óvodában és később az iskolában is „teljes mértékben pozitív” (100,00%) attitűdöt jeleztek az óvodai tevékenységekkel kapcsolatosan (ÁJ, FM, FP, LB és SZK), további 14 gyermeket pedig pozitívabb irányú viszonyulás jellemez iskolás korban az óvodát illetően (92,79%) az óvodáskori elégedettséghez (67,57%) képest (vö. 23. ábra).



23. ábra. Az óvodai tevékenységekkel iskolás korban elégedettebb gyermekek – a követéses mintán

A 27 gyermek közül 14-en pozitívabban emlékeznek az óvodai tevékenységekre az iskolában, mint az óvodában. Ez érdekes eredmény, biztos, hogy összefügg az iskolai tevékenységektől való idegenkedéssel.

Azon túl, hogy érdemes elemezni az eltéréseket és az azokat befolyásoló tényezőket, fontos lenne feltárni, hogy a változás iránya és mértéke mely tényezőkkel függ össze.

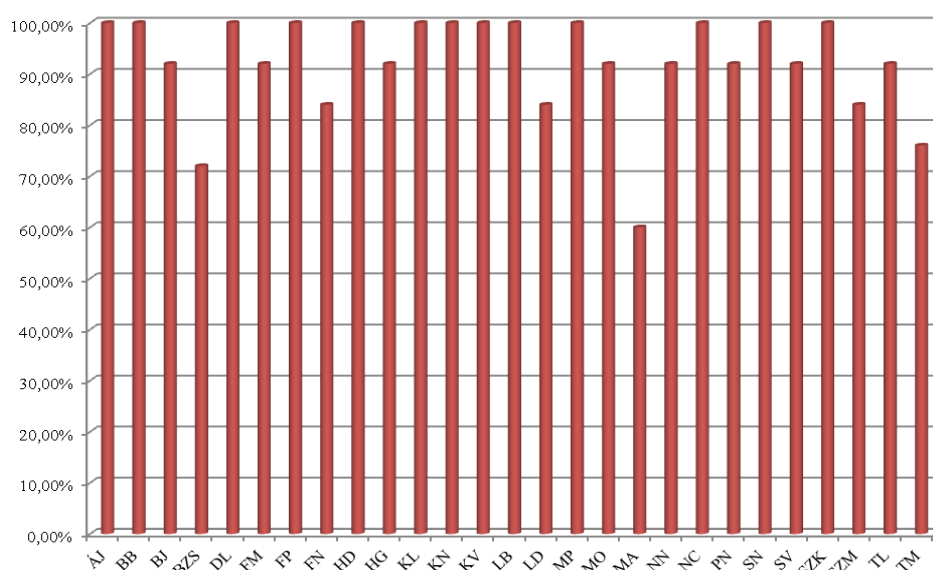
Érdekes volt továbbá számomra, hogy megnézzem, az óvodával kapcsolatban (az óvodára vonatkozó részsík 7 állítása közül) mely állítás(ok)ról vélekedtek a gyerekek negatívan az első osztály végén. Az óvodát illetően a legtöbb „nem jellemző” jelölést az alábbi állítás kapta: „Az óvodában sok dolgot megtudtam az emberről, a növényekről, az állatokról, a számokról.” (23-as állítás), ami azt sugallja, hogy az

iskolások az iskolai tanuláshoz viszonyítva az óvodai nevelés egyes tevékenységeiben megvalósuló tanulást „csekélyebbnek” ítélik. *Érdemes lenne megvizsgálni, hogy ezt milyen mértékben befolyásolja az intézménytípusok tevékenységeinek megnevezéséből, illetve a tanulás tartalmi és formai megvalósulásából eredő eltérések.*

A továbbiakban röviden bemutatom az iskolai tanulókkal kapcsolatos attitűd egyes attitűdcsoportjaival kapcsolatos gyermeki viszonyulásokat. Érdekes összevetni, hogy mely állításokkal értettek leginkább egyet és melyekkel a legkevésbé a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyerekek.

Az iskola tárgyi környezetéhez „döntően pozitív” (a követéses minta átlaga: 96,67%) a gyermekek viszonyulása. FN „jelentős mértékben negatív” (50,00%) viszonyul az iskola tárgyi környezetéhez, PN és TM „jelentős mértékben pozitív” attitűddel (80,00%), a többi 24 gyermek pedig „teljes mértékben elégedett” (100,00%) azzal.

A követéses minta átlagát tekintve szintén „döntően pozitív” viszonyulás (92,44%) mutatható ki a társas környezettel kapcsolatban, azonban itt már egyéni szinten kiemelkedő eltérések is megfigyelhetők (vö. 24. ábra). „Teljes mértékben elégedett” (100,00%) az iskolai társas környezettel a követéses mintában részt vevő gyerekeknek közel fele (48,10%). „Döntően pozitív” (azaz 81,00% feletti) 11 gyermek viszonyulása (BJ, FM, HG, MO, NN, PN, SV, TL, FN, LD és SZM), míg 2 gyermek (BZS és TM) attitűdje „jelentős mértékben pozitív” az iskolai társas környezettel kapcsolatban. Egyedül MA attitűdje úgynevezett „semleges” (60,00%).



24. ábra. Az iskolai társas környezethez való viszonyulás – a követéses mintán

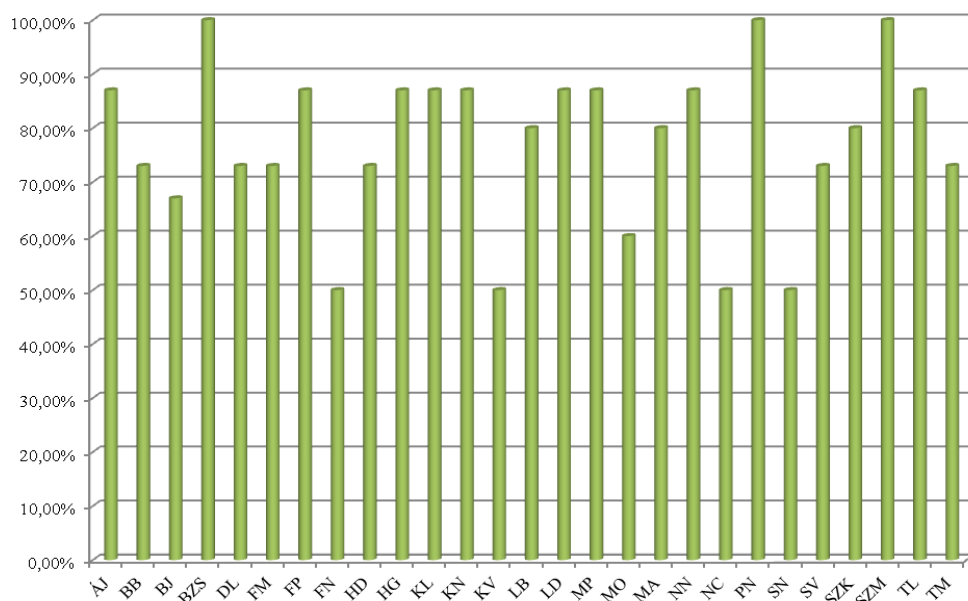
MA esetén, ha sorba veszem a társas környezethez, mint összevont változóhoz tartozó állításokat (vö. 6.5. fejezet és 19. számú melléklet) a következő állapítható meg. MA bár kedveli osztálytársait (8-as állítás) és az osztályban van barátja (13-as állítás), nem tud döntení az illetően, hogy távolmaradása esetén osztálytársai hiányolnák-e (17-es állítás), s abban sem foglal állást, hogy jól érzi-e magát az iskolában (22-es állítás), valamint úgy gondolja, hogy szükséges esetén nem segítenének neki osztálytársai (28-as állítás) és ő sem segít társainak (20-as állítás).

Bár az itemek kialakításánál nem vettem figyelembe azt az állítást, mely arra kérdezett rá, hogy az adott gyermeknek van-e óvodástársa az iskolai osztályban (15-ös állítás), de az elemzés során fontosnak véltem, hogy megnézzem, *található-e összefüggés az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd és az óvodástársak osztálytársként való „jelenléte” között?*

A követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek közül 7-nek nem volt óvodás társa az osztályban (ÁJ, BJ, HG, LB, LD, MO, TM). A 7 gyermek iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjének átlaga 85,71% („*döntően pozitív*”), ami a követéses minta átlagához (87,48%) viszonyítva annál 1,77 százalékponttal alacsonyabb.

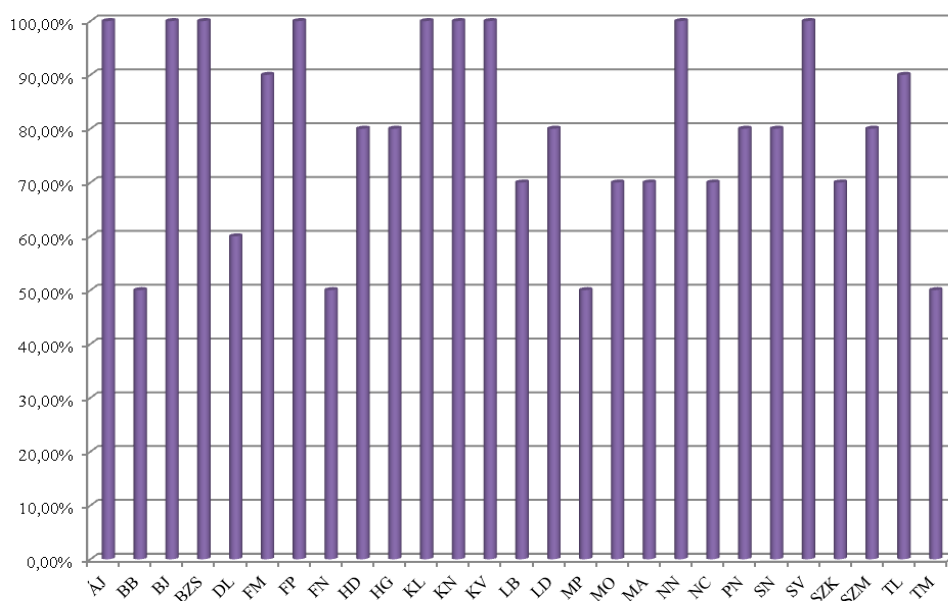
Azoknak a gyerekeknek az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjének átlaga, akiknek van óvodástársa az osztályban (20 fő) 88,10%, ami a követéses minta átlagánál 0,62 százalékponttal magasabb. Azonban az egyéni szinteket figyelembe véve a 7 gyermek közül, akiknek nincs óvodástársuk, 4 gyermek (ÁJ, BJ, HG, LB) attitűdje pozitívabb a követéses minta átlagához viszonyítva. *Így bár a követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjének átlagát tekintve megállapítható, hogy azoknak a gyerekeknek, akiknek van óvodástársa az iskolában, pozitívabb az attitűdje, de az összefüggést szükséges egy nagymintás vizsgálat során ellenőrizni.*

A gyermekek *közérzetére vonatkozó* megállapításokról való gyermeki vélekedés az iskolai társas környezethez való viszonyulás eloszlásához (vö. korábban: 24. ábra) képest sokkal „szórtabb” képet mutat (vö. 25. ábra). A követéses mintában szereplő gyermek közül mindösszesen 3 (BZS, PN, SZM) érzi teljes mértékben jól magát az iskolai környezetben (!). Ezt az adatot tovább árnyalja, hogy az első osztály végén a 27 gyermek közül 8-an vélték az „*Újra óvodába szeretnék járni.*” állítást (lásd: 19. számú melléklet) rájuk jellemzőnek (vö. 6.6.2. fejezet).



25. ábra. A gyermekek közérzete az iskolában – a követéses mintán

Az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd a követéses mintában szereplő gyermekek átlagát tekintve 97,63%, ez „*döntően pozitív*” viszonyulást mutat. A tanulás feltételeit tekintve azonban már itt is sokkal „*szórtabb*” a kép (vö. 26. ábra).



26. ábra. A tanulási feltételekhez való viszonyulás összehasonlítása – a követéses mintán

A követéses mintában szereplő gyerekek közül a tanulási feltételekkel kapcsolatosan „*semleges*” (60%) vagy „*jelentős mértékben negatív*” (40,00% és 59,99% között) viszonyulást mutat 5 fő (BB, DL, FN, MP és TM). Ha az adatok háttérét veszem

szemügyre, akkor kimondható, hogy mind az 5 gyermek legalább 3 évig óvodai nevelésben vett részt; egy gyermek időben (MP), míg a többi négy év vesztesként került az első osztályba. Tanulmányi eredményük az első év végén egy esetben közepes (BB), míg a többieké jó.

Az összehasonlíthatóság érdekében kiszámoltam az óvodai vizsgálatban részt vevő gyermekek (27 fő) által elért *elégedettségi index átlagát* (számtani közepét), ami 78,91% („*döntően elégedett*”) lett. Ezt tekintettem úgynevezett követéses csoportátlagnak, melyhez viszonyíthatók az egyes gyermekek elégedettségi indexei. A követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek (27 fő) *iskolai attitűd-kérdőív iskolai tanulással kapcsolatos részkálájának* (összesen 20 állítás) *attitűd-index átlaga* (számtani közepét) 87,48%. Továbbá kiszámoltam a követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek (27 fő) *óvodával kapcsolatos részkálájának* (összesen 7 állítás) *attitűd-index átlagát* (számtani közepét), ami 86,40%. A csoportátlagokhoz viszonyíthatók az egyes tanulók attitűd-indexei, valamint általuk az egyes csoportok (osztályok) is összehasonlíthatók.

A további összefüggéseket a használt mérőeszközök eltérése és az abból eredő esetleges torzítások ellenére meghatározónak ítélt meg vizsgálatom szempontjából. Mindezek mellett az óvodai és az iskolai adatok (vö. 21. számú melléklet) összehasonlítását körültekintéssel végeztem, az eredmények ismertetése során pedig további feltevéseket fogalmaztam meg.

Azt találtam, hogy a követéses vizsgálatban szereplő gyermekek iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*” (azaz 81,00% feletti). Jelentősen alacsonyabb viszont a csoportátlagnál (87,48%) három gyermek attitűdje: FN (68,00%), TM (74,00%) és MA (78,00%). Az óvodai tevékenységekkel való elégedettségükhöz viszonyítva megállapítható, hogy FN (84,60%) és TM (84,60%) „*döntően elégedett*” volt azokkal óvodásként, MA esetében pedig nem mutatható ki jelentős változás (óvodai tevékenységekkel való elégedettsége: 76,90%). FN és TM esetén az óvodai tevékenységgel való elégedettséghez viszonyítva az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd 16,60, illetve 10,50 százalékpontos *csökkenés* mutatkozik, míg MA esetén 1,10 százalékpontos *növekedés*.

Az óvodai tevékenységekkel „*teljes mértékben elégedett*” (100,00%) volt 8 gyermek (ÁJ, FM, FP, KL, LB, MO, SV és SZK). Ezen gyerekeknek az iskolai tanulás iránti attitűdjüket tekintve megállapítható, hogy az határozottan pozitív viszonyulást jelez (annak ellenére, hogy minden gyermek esetében csökkenés mutatható ki), mind a

8 gyermek esetén „*döntően pozitív*” (minden egyes gyermek attitűd-indexe 84,00% és 96,00% közé esik). De ha az eltéréseket egyéni szinten is összevetem, akkor ez elég nagy szórást mutat: 4,00 és 20,00 százalékpont közötti. További három gyermek (BJ, MP és NC) viszonyulásánál tapasztalható *negatív irányú eltérés*, azonban ez egyik esetben sem tekinthető jelentősnek (mértéke 2,60 és 4,30 százalékpont közötti).

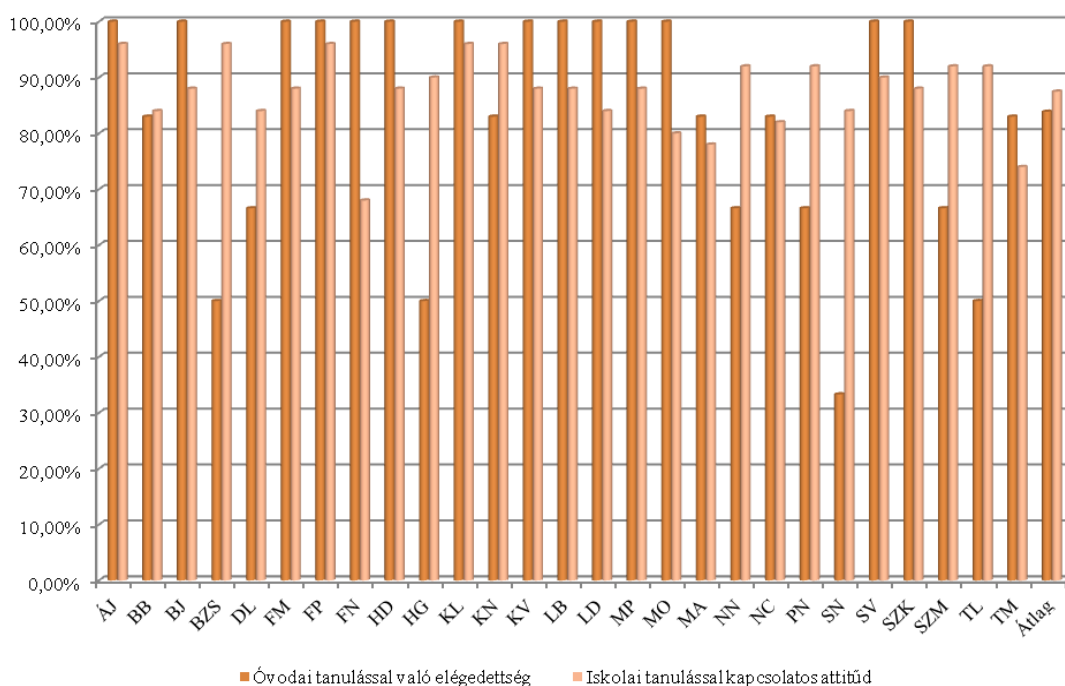
A 27 fő közül további 13 főnél (BB, BZS, DL, HD, DG, KN, KV, LD, NN, PN, SN SZM és TM) pedig *pozitív irányú eltérés* figyelhető meg, ennek mértéke is jelentős egyéni különbséget mutat: 7,10 és 53,50 közötti százalékpontnyit. Fontos kiemelni, hogy az óvodai tevékenységekkel „*jelentős mértékben elégedetlen*” gyermeknek – NN, SN és TL – az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje „*döntően pozitív*”.

Összességében elmondható, hogy a követéses mintában részt vevő 27 gyermek közül 13 főnél *negatív irányú* (a különbség százalékpontja 2,60 és 20,00 közötti), míg 14 főnél *pozitív irányú* (a különbség százalékpontja 7,10 és 53,50 közötti) „*eltérés*” figyelhető meg. *A feltételezett összefüggést – azaz azt, hogy a különbség tekinthető-e az attitűd „elmozdulásának”; valamint azt, hogy a különbség iránya és mértéke milyen tényezőkkel függ össze – az alkalmazott eszközök átdolgozását követően érdemes vizsgálni.*

A fentieket összegezve longitudinális vizsgálatom során azt tapasztaltam, hogy az a gyermek, aki az óvodai tevékenységekkel elégedett, annak pozitív az iskolai tanulás iránti attitűdje. A követéses mintán a 27 fő közül ezt mutatta 19 fő viszonyulása. Az óvodai tevékenységgel való elégedetlenség azonban nem jelezte azt az összefüggést, miszerint ebben az esetben az iskolai tanulás iránti attitűd negatív lenne. *Ezen adatok ismeretében megállapítható, hogy feltevésem, miszerint az óvodai tevékenységekkel való elégedettség prediktív erővel bír az iskolai tanulás iránti attitűdöt illetően, nem sikerült igazolni. Mindemellett előfeltevésem szükségesnek tartom további vizsgálatát, mivel a követéses mintában mindösszesen három gyermek volt elégedetlen az óvodai tevékenységekkel és ez nem elégséges ahhoz, hogy egyértelműen cáfolja feltevésemet.*

Ha azt vizsgálom, hogy *található-e összefüggés az óvodai tanulási tevékenységgel kapcsolatos elégedettség és az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd között*, akkor a következő állapítható meg (vö. 21. számú melléklet). A követéses mintában részt vevő 27 gyermeknek míg az óvodai tevékenységekkel való elégedettségének csoportátlaga 78,91% („*döntően elégedett*”), addig az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettségének csoportátlaga 83,88% („*döntően elégedett*”), az iskolai tanulás iránti attitűd csoportátlaga pedig 87,48% („*döntően pozitív*”). Az látható,

hogy a gyermekeknek (a csoportátlagokat tekintve) az óvodai tanulási tevékenységgel való elégedettsége az óvodai tevékenységekkel való elégedettséghez viszonyítva pozitívabb 4,97 százalékponttal, míg az iskolai tanulás iránti attitűdjük az óvodai tanulási tevékenységgel való elégedettségéhez képest 3,60 százalékponttal magasabb (ez utóbbiak összehasonlítását lásd: 27. ábra). Összességében a 27 gyermek közül 10 főnek pozitívabb, míg 17 főnek negatívabb a tanuláshoz való viszonyulása iskolásként.



27. ábra. A tanuláshoz való viszonyulás összehasonlítása – a követéses mintán

Ha a gyermekek iskolai közérzetével (vö. 25. ábra) és a tanulási feltételekkel kapcsolatos (vö. 26. ábra) viszonyulásukat jelző adatokat összevetem az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettség és az iskolai tanulás iránti attitűd „eltéréseivel”, akkor az alábbi összefüggés feltételezhető. A 27 gyermek közül 10 gyermeknek (BB, FN, HD, LB, MO, MA, NC, SN, SZK és TM) 81,00% alatti („jelentős mértékben pozitív”) a közérzetet meghatározó tényezőkkel és a tanulási feltételekkel kapcsolatos viszonyulása. Közülük 8 gyermeknek (FN, HD, LB, MO, MA, NC, SZK és TM) az iskolai tanulás iránti attitűdje negatívabb, mint az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettségének mértéke.

Továbbá ha újra megnézem a tanulási feltételekkel kapcsolatos viszonyulást, kiemelve a „semleges” vagy „jelentős mértékben negatív” attitűdöt (vö. 26. ábra), a következő megállapítható meg. Ha az 5 főnek az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettség átlagát nézem, az a csoportátlag (83,88%) feletti 2,64 százalékponttal (azaz

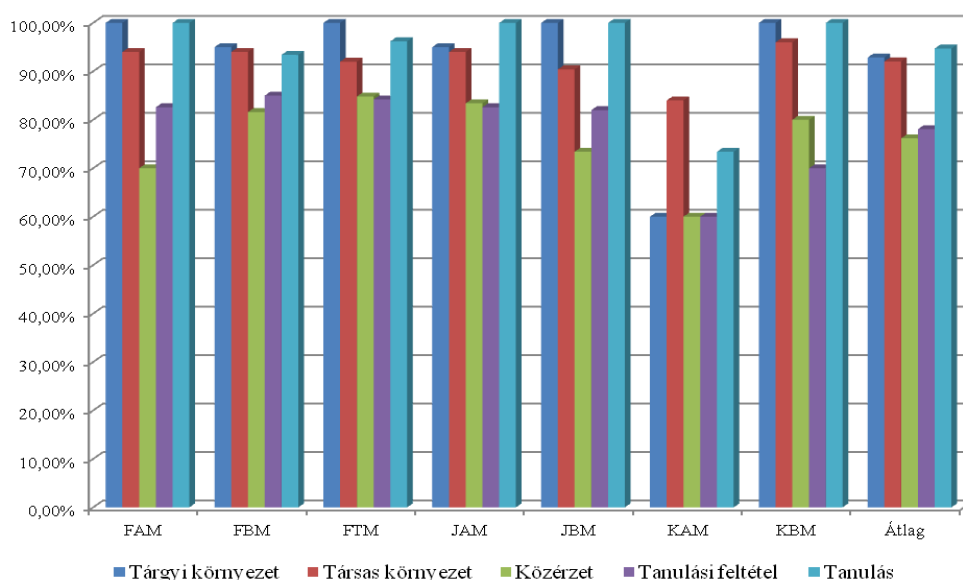
86,52%), azaz mindkét esetben „*döntően pozitív*”. Azonban az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjük már a csoportátlag (87,48%) alatt van 7,88 százalékponttal (79,60%), ez nagy eltérésnek tekinthető (vö. 13. táblázat). *Ez (újra) felveti az iskolai nevelés-oktatás felelősségét (és megerősíti befolyásoló szerepét) a gyermekek iskolai tanulás iránti attitűdjének alakulásával kapcsolatban!*

13. táblázat. Az óvodai tanulási tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség és az első osztály végén az iskolai tanulási tevékenységekkel kapcsolatos attitűd a tanulási feltételekkel kapcsolatban „semleges” vagy „jelentős mértékben negatív” attitűdű gyermekeknél

	BB	DL	FN	MP	TM	Átlag
<b>Óvodai tanulási tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség</b>	83,00%	66,60%	100,00%	100,00%	83,00%	<b>86,52%</b>
<b>Iskolai tanulási tevékenységekkel kapcsolatos attitűd</b>	84,00%	84,00%	68,00%	88,00%	74,00%	<b>79,60%</b>

A követéses mintában szereplő gyermekek (27 fő) esetén az iskolai attitűd-kérdőív iskolai tanulással kapcsolatos részkálájának attitűd-indexe 87,48%, ami „*döntően pozitív*” viszonyulást mutat.

Összességében megállapítható, hogy a követéses mintában szereplő gyermekek KAM osztály kivételével „*döntően pozitív*” (a csoportátlagokat figyelembe véve minden osztálynál 89,20% vagy annál magasabb) attitűddel viszonyulnak az iskolai tanuláshoz (vö. 28. ábra).



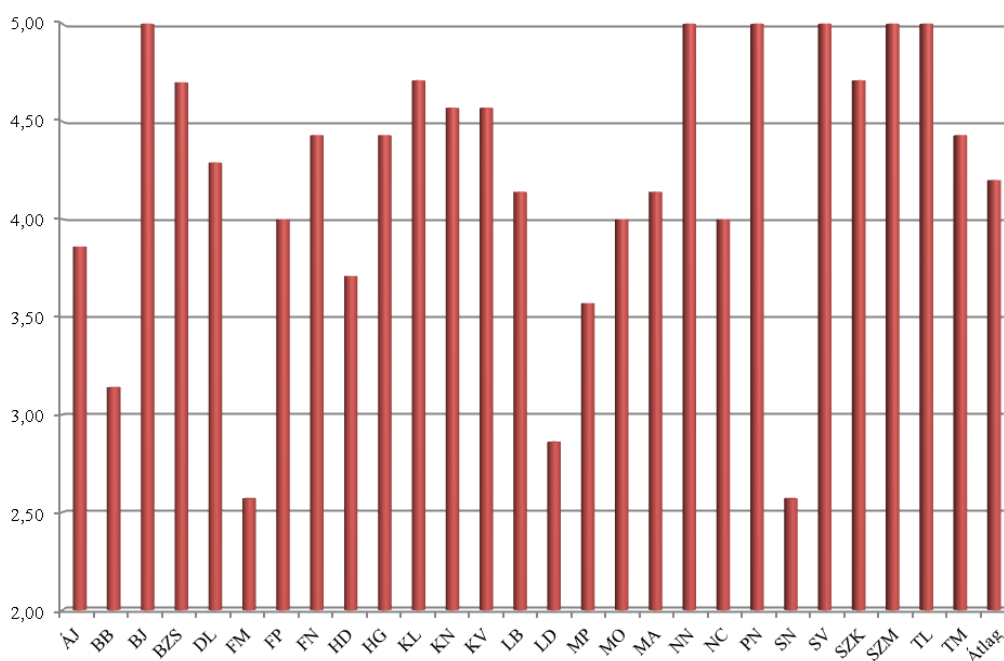
28. ábra. Az első osztály végén az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd – a követéses mintán osztályonként<sup>196</sup>

<sup>196</sup> A vizsgálatban részt vevő osztályok kódolt jelölése a következő: Iskola3osztályai FAM, FBM és FTM; Iskola2 osztályai JAM, JBM; míg Iskola1 osztályai KAM és KBM. Ezek kizárólag az osztályokból azon gyermekek adatait tartalmazzák, akik a követéses vizsgálat résztvevői voltak.



*Az iskolai tanulás iránti attitűdöt meghatározó összetevők közötti összefüggést keresve, a követéses mintán nyert adatok alapján, feltételezhető, hogy az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd leginkább az iskolai tárgyi és társas környezettel függ össze.*

A gyermekek óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettsége, az iskolai tanulás iránti attitűdje, illetve első osztály végi tantárgyi eredményeik (lásd: 29. ábra) egyaránt jelentős szerepet játszanak a teljesítmény alakulásában.



29. ábra. A gyermekek tanulmányi eredménye az első osztály végén – a követéses mintán

A kitűnő (5,00) tanulmányi átlageredményt elért (BJ, NN, PN, SV, SZM és TL), valamint a jeles (azaz 4,51 és 4,99 közötti tanulmányi átlaggal rendelkező) tanulók (BZS, KL, KN, KV és SZK) iskolai tanulás iránti attitűdje „*döntően pozitív*”, a legalacsonyabb érték esetükben 88,00%, ami a követéses minta csoportátlagánál (87,48%) magasabb.

A közepes (azaz 2,51 és 3,49 közötti tanulmányi eredményt elért) tanulók (BB, FM, LD és SN) esetén is „*döntően pozitív*” (mind a négy gyermek esetén 84,00% feletti) az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd, bár a csoportátlagnál 3,48 százalékponttal alacsonyabb.

Az úgynevezett jó (azaz 3,51 és 4,50 közötti tanulmányi átlaggal rendelkező) tanulókat (AJ, DL, FP, FN, HD, HG, LB, MP, MO, MA, NC és TM) nézve találjuk a legnagyobb eltérést, a legalacsonyabb érték 74,00% (TM) és a legmagasabb 96,00% (AJ és FP) között 22 százalékpont különbség van. Ha pedig ezen tanulóknak az óvodai

tanulási tevékenységekkel való elégedettségét és az iskolai tanulás iránti attitűdjük „eltérését” tekintem, akkor a 12 jó tanuló közül 10-nél az található, hogy iskolásként negatívabb viszonyulást mutatnak.

Végezetül a vizsgálat iskolai helyszínét adó hét első osztály 112 tanulójának (azaz a teljes iskolai mintából, azaz a 139 fő közül kivéve a követéses mintában szereplő gyermekek adatait) óvodával és az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjének sajátosságait kívánom röviden bemutatni.

A teljes mintára vonatkozóan szintén 3 kérdést fogalmaztam meg, így vizsgáltam, hogy az első osztály végén a gyermekeknek az óvodával kapcsolatos attitűdje eltér-e a követéses minta átlagától; a követéses mintán tapasztalható „kedvezőtlenebb” iskolai közérzet jellemzi-e a teljes iskolai mintát; illetve az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos gyermeki viszonyulások milyen jellegzetességeket mutatnak.

Az adatok feldolgozásánál ugyanazt az eljárást követtem, mint a követéses vizsgálatban. Továbbá az adatok összehasonlíthatóságának érdekében a követéses minta iskolai index-átlagai mellett (lásd ebben a fejezetben korábban) kiszámoltam az összes iskolai osztályban a követéses mintán kívüli, az iskolai vizsgálatban részt vevő tanulóknak (112 fő) az *iskolai attitűd-kérdőív iskolai tanulással kapcsolatos részkálájának* (összesen 20 állítás) *attitűd-index átlagát*, ami 87,49%; valamint az *óvodával kapcsolatos részkálájának* (összesen 7 állítás) *attitűd-index átlagát* is, ami 82,23%.

Az első osztály végén a gyermekeknek az óvodával kapcsolatos attitűdjét összehasonlítva megállapítható (vö. 14. táblázat), hogy az iskolai vizsgálatban részt vevő gyermekek (112 fő) „*döntően pozitív*” attitűddel viszonyulnak volt óvodájukhoz.

14. táblázat. Az első osztály végén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd – az iskolai mintán osztályonként a követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek nélkül<sup>197</sup>

	FAO	FBO	FTO	JAO	JBO	KAO	KBO	Átlag
<b>Óvodával kapcsolatos attitűd</b>	87,20%	79,40%	82,80%	82,80%	85,00%	80,80%	77,60%	82,23%
<b>Iskolai tanulással kapcsolatos attitűd</b>	87,20%	86,20%	92,00%	82,20%	87,20%	87,80%	89,80%	87,49%

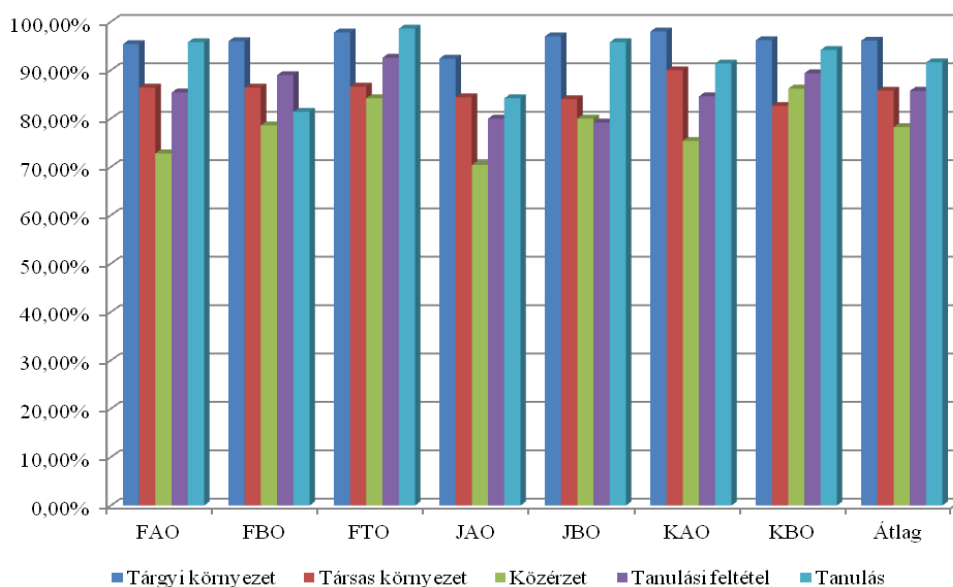
<sup>197</sup> A vizsgálatban részt vevő osztályok kódolt jelölése a következő: Iskola3osztályai FAO, FBO és FTO; Iskola2 osztályai JAO, JBO; míg Iskola1 osztályai KAO és KBO. Ezek kizárólag azon gyermekek adatait tartalmazzák, akik a követéses vizsgálatban résztvevő gyermekek osztálytársai voltak.

A követéses mintában részt vevő gyermekek (27 fő) óvodával kapcsolatos elégedettség szintjét összehasonlítva az óvodával kapcsolatos iskoláskori attitűdjével, 4,17 százalékpontos eltérés található (vö. 21. ábra).

Az iskolai attitűd-kérdőív iskolai tanulással kapcsolatos részkálájának attitűd-indexe az osztályok átlagát tekintve 87,49%, ami „*döntően pozitív*” viszonyulást mutat (vö. 14. táblázat). A követéses mintán tapasztalható „kedvezőtlenebb” iskolai közérzet, mely az iskolai tanulás iránti attitűdöt befolyásolja (vö. 21. ábra) a vizsgálatban részt vevő többi gyermek (112 fő) esetén is minden osztályban 90,00% alatti értékeket mutat, sőt 2 osztály kivételével (FTO és KBO) 80,00% alattit.

*Az iskolai közérzettel kapcsolatos háttértényezők további vizsgálatát fontosnak vélem, célom vizsgálni a gyermekeknek az iskolai tanulás iránti attitűdjének és iskolai közérzetének összefüggését és egymásra gyakorolt feltételezett hatását, valamint annak a tanulmányi teljesítménnyel való feltételezett kapcsolatát.*

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő 7 első osztály követéses minta nélküli átlaga mindössze 0,01 százalékponttal tér el (annál ennyivel magasabb) a követéses minta csoportátlagától, továbbá az egyes osztályátlagokat tekintve mindenhol „*döntően pozitív*” (82,20% vagy annál magasabb) attitűddel viszonyulnak az osztályok az iskolai tanuláshoz.



30. ábra. Az első osztály végén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd – az iskolai mintán osztályonként a követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek nélkül

Az iskolai tanulás iránti attitűdöt meghatározó összetevők közötti kapcsolatot keresve – a követéses mintánál feltételezett összefüggés mintegy megerősödni látszik, azaz az

iskolai tanulással kapcsolatos attitűd leginkább az iskolai tárgyi és társas környezettel függhet össze, ezt további vizsgálat során igazolható, vagy cáfolható.

Lényegében a nagy minta nem tért el a 27 főre kiterjedő longitudinális vizsgálat eredményeitől. Ez – bizonyos mértékben – megerősíti eredményeimet, mintegy szélesebb körre kiterjeszthetővé teszi azokat.

## 6.7. Következtetések

*Longitudinális vizsgálatom során abból az előfeltevésből indultam ki, miszerint kisgyermekkorban a gyermeki elégedettségnek prediktív ereje van. A vizsgálat eredményei nem támasztották alá kellőképpen, hogy összefüggés mutatható ki az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégettség mértéke és az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd iránya között. Az eredmények rámutattak azonban arra, hogy kisgyermekkorban a tanulmányi teljesítmény összefügg a tanulással kapcsolatos attitűddel (mindez korántsem közömbös, ha azon összefüggést vesszük figyelembe, miszerint az első osztályban szerzett tapasztalatok meghatározóak a későbbi iskolai szocializációban és a tanulmányi sikerekben egyaránt).*

Vizsgálatom során a kisgyermekkori intézményváltás kérdéskörének egy vetületét kívántam megismerni, abban is az érzelmi komponenst vizsgálni. Az eredmények bemutatása és elemzése során számos további – vizsgálatra érdemes – feltevést fogalmaztam meg (lásd: 6.6. fejezet).

Mindezekén túl a longitudinális vizsgálat egyes eredményei további felvetések megfogalmazására is ösztönöztek, illetve a vizsgálat során szerzett tapasztalataimmal szoros összefüggésben az alábbi megállapításokat teszem:

- A kora gyermekkorai intézményváltás „gördülékenységet” mindenképpen nehezíti, hogy az óvodai ismeretek és az iskolai oktatás tartalma nem kellően épül egymásra, *az országos szintű szabályozók eltérő strukturálása és tartalmi mélysége közötti „szakadék” oldása feladat.*
- Nemcsak az óvodában töltött idő mennyisége fontos, hanem annak minősége is. Ez vonatkozik az óvodáztatás teljes időszakára, s a késleltetett beiskolázású, illetve évvesztes gyerekek egy évvel meghosszabbított óvodai gondozására-nevelésére egyaránt. *Ha az iskolakezdésre még fel nem készült gyermek továbbra is óvodába jár úgy, hogy ott nincsenek meg a feltételek fejlődéséhez, vagy ha iskolába kerül, de ismételnie kell az adott év(ek)et, mindenképpen kudarcot él át.*

- A vizsgálatban részt vevő tagóvodák gyakorlatát megismerve megállapítható, hogy a fejlesztő munka nem igazodik kellő mértékben a kisgyermek egyéni fejlettségi szintjéhez, egyéni sajátosságaihoz, továbbá a vizsgálatban részt vevő óvoda és az iskolák sem rendelkeznek az egyéni fejlődést támogató intézményi gyakorlattal, hiányoznak a személyi és a tárgyi feltételek. A vizsgált helyi nevelési programokban nem jelenik meg a késleltetett beiskolázású gyermekek fejlesztését segítő, támogató pedagógiai szemlélet. *Ez alapján feltételezhető, hogy a tankötelezettséget késleltetve megkezdő gyermekek fejlesztő nevelése jelentős mértékben az egyes óvodapedagógusok hatás- és felelősségi körébe rendelődik, az ez irányú munka ezáltal mutathat jelentős – és nem kívánatos – egyéni minőségi (!) eltéréseket.*
- A vegyes életkorú csoportokban a szokásalakítás szempontjából az új csoporttagok inkább alkalmazkodnak a csoport szokás- és szabályrendszeréhez, így alapvetően egy közösségben az alkalmazkodást tanulják meg. *Így a vegyes életkorú csoportból iskolát kezdő gyermek könnyebben alkalmazkodik az új környezethez, mindemellett inkább elfogadó, az iskola szempontjából „iskolaérettebb” gyermek benyomását keltheti.*
- Az óvodába járás kötelezettségének teljesítését a szülő „rugalmasabban” kezeli, míg az iskolába inkább elviszi a gyermeket, az iskolai tankötelezettség teljesítésének „morálja” erősebb.
- A vizsgálatban részt vevő iskolákban dolgozó tanítók tapasztalatai szerint *a gyerekek az értelmi képességüket tekintve hamarabb válnak iskolaéretté, míg érzelmileg, szociálisan nagyobb az elmaradásuk.*
- *Az oktatás szervezeti formái közül a csoportmunka személyiségfejlesztő hatása azokban az elsős osztályokban, ahol ezt gyakrabban alkalmazzák – akár kevésbé tudatosan is, mint például egy testnevelés „tagozatos” osztályban a gyakori csapatjáték lehetősége (!) –, jobb közösséget, s ezzel összefüggésben jobb gyermeki közérzetet feltételez.* A vizsgálatban kimutatható, hogy a testnevelés „tagozatos” osztályba járó gyermekek közérzete pozitívabb.
- *Az iskola és ezen belül az osztály jellemzői befolyásoló erővel bírnak („jó” vagy „rossz”), mert preformálják a társas viszonyokat, ez pedig közvetetten befolyásolja az egyén önértékelését és az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos attitűdjét.* Ezt az érdekességet az óvodások válaszaiból lehetett kimutatni, miszerint *a gyermekek óvodáskori „iskolaképe” és a leendő iskola/osztály „minősége” között összefüggés*

*feltételezhető.* Azt tapasztaltam, hogy a „tagozatos” osztályba való bekerülésnél pozitívabb volt az iskolakép, inkább várták az iskolát óvodásként a vizsgálatban részt vevő gyermekek. (Ez véleményem szerint a magyar társadalom „nézőpontjának” tükörképe is lehet a „tagozatos” osztályokat illetően. Tapasztalatom szerint ugyanis többnyire úgy vélekednek pedagógusok és nem pedagógusok egyaránt, hogy egy „tagozatos” első osztályba inkább tehetségesebb, jobb képességű gyermekek kerülnek/kerülhetnek be attól függetlenül, hogy történik-e a bemenetnél szelekció, „felvételi”. Többek között ez is befolyásolni fogja az úgynevezett „fejlesztő osztályok”<sup>198</sup> hatékonyságát és sikerességét!)

- További kutatási kérdés, hogy *milyen prediktív tényezők játszanak még szerepet abban, hogy a gyermek iskolai tanulással kapcsolatos attitűdje pozitív irányú lesz-e.* (Például feltételezhetően a szülők iskolai végzettsége segítséget adhat ahhoz, hogy a gyermek több ismerettel rendelkezzen, illetve pozitívabb attitűddel viszonyuljon az iskolai tanulás iránt, erősebb legyen tanulási motivációja, ezért érdemes például vizsgálni, hogy van-e összefüggés az anya/szülő iskolai végzettsége és az adott gyermek tanulmányi átlaga, illetve annak változása között.)
- Szükséges olyan mérőeszköz kifejlesztése, mely óvodás és kisiskolás korban egyaránt alkalmazható. Így a longitudinális vizsgálat során *alkalmazott mérőeszközök továbbfejlesztését, érvényességük és megbízhatóságuk vizsgálatát további feladatnak tekintem.*
- Valamint ezzel összefüggésben szükségesnek tartom *a vizsgálat nagymintás felvételét* (természetesen megtartva az intézményváltást az egyes gyermek szempontjából vizsgáló személyeket), *a módszerek korrigálását, esetlegesen más módszerekkel való kiegészítését.*

---

<sup>198</sup> Vö. Nkt. 97.§ (5) bekezdés.

## 7. Kihívások az új jogszabályi környezetben

Kutatásom adatgyűjtési szakasza bár 2012-ben lezárult, azonban a kisgyermekkorai intézményváltás problémakörének értelmezéséhez napjainkban (2013) már nélkülözhetetlen jogszabályi környezet (vö. 3.5. fejezet) a 2011-es Nkt. hatálybalépésével jelentős mértékben megváltozott.<sup>199</sup> Ezért indokoltnak véltem, hogy elemző vizsgálat során megismerjem a köznevelés új főbb szabályozóit (Nkt., ÓNOAP 2012 és NAT 2012). Alapvetően arra kerestem a választ, hogy az adekvát központi törvényi és tartalmi szabályozás a kisgyermekkorai intézményváltás szempontjából biztosítja-e az átmenet folyamatosságát; a régi kezdeményezések megtartása, avagy az új lehetőségek megteremtése mellett hogyan és milyen mértékben járul hozzá a zökkenőmentesség biztosításához.

Az ÓNOAP-ot módosító 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet 2013. szeptember 1-jén lépett hatályba egy pont kivételével;<sup>200</sup> míg a NAT-ról szóló 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet rendelkezései szintén 2013 szeptemberétől (az első, ötödik és kilencedik évfolyamon, felmenő rendszerben) léptek életbe, összhangban az Nkt.-val. A hatálybalépés és a szabályozás tekintetében egyrészt egyidejűség, másrészt pedig párhuzamosság állapítható meg. A továbbiakban röviden az említett főbb szabályozók *kritikai elemzését* mutatom be.

### 7.1. A nemzeti köznevelési törvény<sup>201</sup>

A következőkben elsőként az Nkt.-t kizárólag a kisgyermekkorai intézményváltás szempontjából adekvát paragrafusain keresztül mutatom be.

Az Nkt. egyik fő alapelve szerint a köznevelés nem szolgáltatás, hanem *közzszolgálat*, a köznevelés ellátása alapvetően a magyar állam feladata, joga és kötelessége. A nem állami (egyházi és magán) intézményrendszer működésének minőségét az állam szabályozással és ellenőrzéssel kívánja biztosítani.

---

<sup>199</sup> Az Nkt. főszabály szerint 2012. szeptember 1-jén lépett hatályba, jelentős mértékben ettől az időponttól kezdődően már felváltja a többször módosított Kt. szabályozását.

<sup>200</sup> Az ÓNOAP 2012 VI. 3. pontja majd 2014. szeptember 1-jén lép hatályba.

<sup>201</sup> A Nkt. szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról rendelkező 2012. évi CXXIV. törvény egy még hatályba nem lépett törvény módosításáról szól, ezért az úgynevezett „eltérő szöveggel történő hatálybaléptetési technikát” kellett alkalmazni.

Az Nkt. továbbra is a *felülről történő szabályozást* deklarálja (összhangban az 1993-as többször módosított közoktatási törvénnyel), ami az óvoda meghatározásánál „árnyaltan”,<sup>202</sup> míg az általános iskola esetében már konkrétan megfogalmazódik.<sup>203</sup> Az eddigi központi szabályozás szerint a *közoktatás* szervezésében, irányításában, működtetésében, feladatainak végrehajtásában közreműködők döntéseik, intézkedéseik meghozatalakor *a gyermek mindenek felett álló érdekeit vették figyelembe* [Kt. 3.§ (7)]. Ezzel a kizárólag gyermekközpontú szemlélettel szemben a *köznevelés* középpontjában *a gyermek, a tanuló, a pedagógus és a szülő áll*, akiknek kötelességei és jogai egységet alkotnak [Nkt. 3.§ (1)].

A köznevelés rendszerének irányítása jelentősen centralizálttá vált, megmaradt azonban az intézményalapítás szabadsága, de „... *a nem állami szerv által alapított intézmény csak akkor vehető nyilvántartásba, ha működése összhangban van a fővárosi, megyei feladatellátási intézményhálózat-működési és köznevelés-fejlesztési tervben (...) foglaltakkal.*” [Nkt. 21.§ (2)] A közös igazgatású köznevelési intézmény, valamint az általános művelődési központ továbbra is lehetőséget teremt arra – a Kt. szabályozását megtartva –, hogy többcélú intézményként különböző köznevelési feladatot ellátó intézményegységek működjenek, így többek között lehetőséget biztosít az „*óvodaiskola*” működtetésére is, bár az eltérő fenntartói lét körülményessé teheti az ilyen jellegű intézmények létesítését, illetve a meglévők fenntartását<sup>204</sup> (vö. 5.2. fejezet).

Ha a nevelési-oktatási intézmény vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működött, akkor ennek megfelelően eddig is kiköthette a gyermek vagy a tanuló felvételének előfeltételeként az adott vallás, világnézet elfogadását [Kt. 81.§ (1) a], de az új szabályozást ezt kiegészítve azt is lehetővé teszi, hogy az intézmény *felvételi eljárás* keretében vizsgálja a gyermek, tanuló elkötelezettségét az adott *vallás* iránt [Nkt. 31.§ (2) a].

Az iskolaotthonos nevelés az Nkt.-ben mint lehetőség szerepel: „... *általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak, (...).*” [Nkt. 27.§

---

<sup>202</sup> „Az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig nevelő intézmény.” [Nkt. 8.§ (1)]

<sup>203</sup> „...Az általános iskola (...) felkészít a középfokú iskolai továbbtanulásra.” [Nkt. 10.§]

<sup>204</sup> Ha a Kt. alapján a köznevelési intézmény a nyilvántartásba vételét követően megkezdhetette működését, a fenntartó köteles 2013. április 30-ig működési engedély iránti kérelmet benyújtani vagy a közoktatási intézményt megszüntetni. A nem helyi önkormányzatok által létrehozott köznevelési intézmények működésének engedélyezése eddig a jegyző feladata volt, ezentúl ezt a kormányhivatal végzi.



(2)], mintha az lenne a „feladat”, hogy a tanulók garantáltan az iskolában töltsék a délutánokat legalább négy óráig.<sup>205</sup>

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet<sup>206</sup> kinyilvánítja az úgynevezett *óvodai fejlesztő programok* szervezésének kötelezettségét – fenntartóra tekintet nélkül.

2014. szeptember 1-jétől kötelező a *fejlesztő nevelés, nevelés-oktatás ellátása* [Nkt. 15.§ (2), 97.§ (5)], azonban az Nkt. tervezetéhez képest az elfogadott törvényben már nem szerepel a hetedik életévüket betöltött, de nem iskolaérett gyermekek számára szervezett kis létszámú fejlesztő pedagógiai osztály, így az eddig is meglévő lehetőség marad továbbra is: a gyermek – a szakértői bizottság javaslata alapján – az iskolakezdés helyett még egy évig óvodában maradhat (lásd később: tankötelezettség megkezdése).

Az eddigi szabályozás alapján az intézményvezető a férőhelyek betöltése után sem tagadhatta meg a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek<sup>207</sup> felvételét/átvételét, az óvodai nevelést, valamint az általános iskolai nevelést-oktatást illetően. Az új rendszer szerint amennyiben a felvételi, átvételi kérelmek után marad férőhely, előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket az általános iskolai felvételnél [Nkt. 51.§ (1)].

Az Nkt. az óvodát továbbra is a köznevelési (korábban közoktatási) feladatot ellátó intézmények első fokának tekinti, azonban *az óvodai nevelésben való kötelező részvételt kiterjeszti 3 éves korra, mely szabály 2014. szeptember 1-jével lép hatályba. „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt.”* [Nkt. 8.§ (2)] A szülő kötelessége, hogy biztosítsa a gyermek óvodai nevelésben való részvételét [Nkt. 72.§ (1) b], ennek elmulasztását, megszegését szankcionálják. A kötelező óvodai nevelésben való részvétel alól az ötödik életév

---

<sup>205</sup> Az ehhez szükséges személyi, tárgyi és pénzügyi feltételek megteremtése a fenntartóra (azaz legtöbb esetben az államra) hárult, s ez által valósulhatott meg 2013. szeptember 1-jét megelőzően (a szabályozás hatályba lépése előtt) az egész napos iskola oktatásszervezési és pedagógiai alapjainak tervezése.

<sup>206</sup> Hatályos: 2012.09.02. – 2012.12.31.

<sup>207</sup> Az utóbbi intézmény esetében megjegyzi, hogy „ha a településen több általános iskola működik, az egyes általános iskolai körzetet úgy kell meghatározni, hogy kialakíthatóvá váljon a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egyenletes aránya a nevelési-oktatási intézményekben.” [Nkt. 50.§ (6)] Az „egyenletes” kifejezés azonban nem elegendő egy törvény esetében, annak megítélése szubjektív, a lokális viszonyok és érdektényezők ezt képesek széles skálán megvalósítani, ezzel is gyengítve a méltányosság érvényesülését.

betöltéséig felmentés adható, ha azt a gyermek családi körülményei, képességeinek kibontakoztatása, avagy sajátos helyzete indokolja.

A *tankötelezettség* iskolába járással teljesíthető [Nkt. 45.§ (5)]. Főszabály szerint ez hatévesen történik, a törvény azonban ettől eltérő megoldásokat is lehetővé tesz.<sup>208</sup> A Kt. korábbi szabályozásához képest az Nkt. mégis némileg korlátozza a *rugalmas iskolakezdés* lehetőségét.<sup>209</sup> 2013. január 1-jétől „a gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik...” [Nkt. 45.§ (2)] Magyarország 2013. évi központi költségvetése<sup>210</sup> pedig rögzítette, hogy csak annak a gyerekeknek a normatív finanszírozását biztosítja az állam az óvodai nevelésben a hetedik életév betöltését követően, akinek ezt szakértői vélemény javasolja. Nem változott azonban a korábbi hármas feltétel, melynek értelmében a gyermek fejlettsége, az óvodapedagógus, valamint a szülő véleménye együttesen határozzák meg a tankötelezettség tényleges megkezdésének időpontját.

A Kt. a *tankötelezettség korábbi megkezdését* a szülő kérelméhez kötötte, az Nkt. értelmében a szülő kérelme esetén szakértői bizottság véleménye nyomán az illetékes kormányhivatal engedélyezheti a tankötelezettség hat éves kor előtti megkezdését, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget a gyermek korábban eléri [Nkt. 45.§ (2)], azonban a korábbi szabályozóhoz<sup>211</sup> képest az iskolakezdés alsó korhatárát nem jelöli meg. Iskolaérettségi vizsgálatot<sup>212</sup> akár hatéves korban is kezdeményezhet az óvoda vagy az iskola vezetője, továbbá a szülő [Nkt. 45.§ (4) c]. Szakértői bizottság javaslatát kell kérni abban az esetben is, ha a gyermeket csak nyolcévesen kívánják beiskolázni. Fontos változás, hogy míg korábban az iskola

---

<sup>208</sup> A 2012/2013. nevelési évben a beiskolázás tekintetében még a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. több alkalommal módosított törvény rendelkezései voltak még az irányadóak.

<sup>209</sup> A 2005. június 1. és augusztus 31. között született gyermek a 2012/2013-as nevelési évben már nem kaphatott további óvodai ellátást. Esetében – tekintettel arra, hogy augusztus 31. előtt született – a tankötelezettség legkésőbb 2012. szeptember 1-jén megkezdődött.

<sup>210</sup> A 2013-as költségvetés 2. számú mellékletének II. pontja értelmében: „Nem igényelhető támogatás a 2012/2013. nevelési évre azon gyermekek után, akik a hetedik életévüket 2012. augusztus 31-éig betöltötték, a 2013/2014. nevelési évre azon gyermekek után, akik a hetedik életévüket 2013. augusztus 31-éig betöltik, kivéve, ha a Köznev. tv. 45.§ (2) bekezdése alapján a gyermekek óvodai nevelése meghosszabbítható.”

<sup>211</sup> Vö.: „...A szülő kérelmére a gyermek megkezdheti a tankötelezettség teljesítését akkor is, ha a hatodik életévét december 31. napjáig tölti be...” [Kt. 6.§ (2)]

<sup>212</sup> Tervek szerint szigorítani fogják az iskolaérettséget mérő vizsgálatokat is, hogy jobban felmérhető legyen, kik szorulnak teljes vagy részleges felzárkóztatásra. Ezen terv esetleges kivitelezéséről vagy elvetéséről azonban egyelőre nem lehet tudni részleteket.

igazgatója döntött az iskolai tankötelezettség megkezdéséről [Kt. 6.§ (4) a], az új jogszabály szerint ez az óvodavezető kompetenciája lesz [Nkt. 45.§ (4)].

Szülői kérésre az általános iskola első évfolyama legfeljebb egyszer megismételhető, akkor is, ha a gyermek az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette [vö. Kt. 48.§ (1) és Nkt. 57.§ (1)]. A sikeres teljesítés mellett nem világos számomra, mi indokolhatja ez utóbbi esetben az első év megismétlését (ahogy a magasabb évfolyamra lépés, úgy az ismétlés is az egyes intézmények szabályozási jogkörébe tartozik).

Megállapítható, hogy az Nkt. a korábbi törvényi szabályozásnál keret-jellegűbb, ezért szükséges kitérni röviden az országos szintű tartalmi szabályozókra is, kiemelve azoknak a gyermekek óvodából iskolába való átmenetének szempontjából meghatározó pontjait.

Az ÓNOAP 2012 a harmadik, míg a NAT 2012 e dokumentumok sorában a negyedik. Az ÓNOAP, mint központi szabályozó az óvodai tevékenységrendszer egészét szabályozza, míg a NAT, mint központi szabályozó az általános iskola tanulási-tanítási folyamatára vonatkozik. *Vajon a NAT ott „folytatja” a pedagógiai folyamatot, ahol azt az ÓNOAP „abbahagyja”?*

## 7.2. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja 2012

Az óvodai nevelés biztosítja „... minden gyermek számára ~~az egyenlő hozzáférést. Nem ad helyet az előítéletek kibontakozásának sem társadalmi, sem nemi, sem egyéb értelemben.~~ hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának.”<sup>213</sup> (ÓNOAP, II. 2009, 2012) Az ÓNOAP 2012 az óvodai nevelés gyermekközpontúságát is deklarálja, számomra mindenképpen mintegy „kiegészítve” az Nkt.-nak inkább „együttműködés-központú” szemléletét [vö.: Kt. 3.§ (7) és Nkt. 3.§ (1)], új pontként került be a szabályozóba, hogy: „1. Az óvodában a nevelőmunka középpontjában a gyermek áll.” (ÓNOAP, IV. 2012)

Az ÓNOAP 2009-ben megfogalmazott „óvodakép” mintegy megerősíti az óvoda helyét a közoktatási rendszerben és egyértelműen meghatározza, hogy az óvodai nevelés közvetetten járul hozzá a gyermek iskolai beilleszkedéséhez (ÓNOAP, II. 2009); míg az ÓNOAP 2012 megfogalmazása ez utóbbi tekintetében kimondja, hogy

---

<sup>213</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

„... az óvodában, (...) a gyermekekben megteremtődnek a következő életszakaszba (a kisiskolás korba) való átlépés belső pszichikus feltételei.” (ÓNOAP, II. 2012), mintegy „növelve” az óvoda felelősségét a gyermekek iskolai beilleszkedésének tekintetében (!).

Mindemellett a módosítás mindenképpen pozitív szemléletbeli változást jelez: hangsúlyozza, hogy az iskolában kell iskolássá válnia a gyermeknek. „1. A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére ~~hat-hét éves korra~~ eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintet. ~~Belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben az óvodásból iskolássá érik.~~ A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik. A rugalmas beiskolázás az életkor figyelembevétele mellett lehetőséget ad a fejlettség szerinti iskolakezdésre.”<sup>214</sup> (ÓNOAP, VI. 2009, 2012) Ezt erősíti az iskola felelősségének hangsúlyos kiemelése is: „az óvodáskor végére a gyermekek szociálisan is éretté válnak az iskolára. A szociálisan egészségesen fejlődő gyermek kedvező iskolai légkörben készen áll az iskolai élet és a tanító elfogadására, képes a fokozatosan kialakuló együttműködésre, a kapcsolatteremtésre felnőttel és gyermektársaival...”<sup>215</sup> (ÓNOAP, VI. 2012)

Az ÓNOAP továbbra is meghatározza a fejlődés jellemzőit az óvodáskor végére (a hatályos Nkt.-vel összhangban): „3. ~~Az öt éves kortól a három éves kortól kötelező~~ óvodába járás ideje alatt az óvodai nevelési folyamat célja, feladata ~~változatlanul az egész gyermeki~~ a személyiség harmonikus testi és szociális fejlődésének elősegítése.”<sup>216</sup> (ÓNOAP, VI. 2009, 2012); a NAT-ban pedig a fejlesztési követelményeket és a minimális teljesítményt (NAT 1995), fejlesztési feladatokat (NAT 2003, 2007, 2012).

Az ÓNOAP 2012-ben az óvodai nevelés tartalmát illetően a kompetencia, mint központi kategória helyébe ismét a képesség került, míg az iskolai nevelésre-oktatásra továbbra is kompetencia-alapú tartalmi épülés lesz jellemző (vö.: NAT 2012). Az ÓNOAP 2012 értelmében „2. Az iskolakezdéshez az alábbi feltételek megléte szükséges: testi, lelki és szociális érettség, amelyek egyaránt szükségesek a sikeres iskolai munkához.” (ÓNOAP, VI. 2009, 2012) „2. Az óvodai tanulás elődleges célja az óvodás

---

<sup>214</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

<sup>215</sup> Jelölés: aláhúzott – új tartalom.

<sup>216</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

gyermek kompetenciáinak képességeinek fejlesztése, tapasztalatainak bővítése, rendezése.”<sup>217</sup> (ÓNOAP, V. 2009, 2012)

A 2012-es módosításnál látható továbbá az óvodai tevékenységek időtartamának kiemelt szerepe, mintegy az iskolába lépés feltételeinek teljesítését szolgáló foglalkozások „kööttségének” sugalmazása a korábban preferált „kötetlenséggel” szemben, mindez a teljes óvodai nevelési időszakára vonatkozik, bár fokozatosan növekvő időtartamban. „*1. A gyermek egészséges, a tevékenységekben megnyilvánuló fejlődéséhez, fejlesztéséhez a napirend és a hetirend biztosítja a feltételeket, melyek a megfelelő időtartamú, párhuzamosan is végezhető, differenciált tevékenységek, valamint a gyermek együttműködő képességét, feladattudatát fejlesztő, növekvő időtartamú (5–35 perces) csoportos foglalkozások tervezésével, szervezésével valósulnak meg.*”<sup>218</sup> (ÓNOAP, IV. 2009, 2012)

### 7.3. Nemzeti Alaptanterv 2012

Míg az ÓNOAP 2012-ben nem található utalás a NAT 2012-vel való harmonizációs törekvésre, addig a NAT 2012 „... *fejlesztési feladatrendszer szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztés irányait meghatározó Óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazott célokhoz.*” (NAT 2012. I.2.1.); így az általános iskolai nevelés-oktatás továbbra is deklarálja az óvodai neveléssel való kapcsolatát, az iskoláskor előtti nevelést figyelembe vevő célmeghatározást (meghagyva azt a „szemléletet”, mely az alapvetően felülről lefelé való szabályzással szemben egy alulról építkező tartalmi törekvést sugall).

A NAT 2012 a nevelés-oktatás 12 évfolyamát tekinti egységesnek, ezen belül három képzési szakaszt határoz meg (1-4., 5-8. és 9-12. évfolyam), a korábbi szakaszolástól eltérően, s mivel pedagógiai szakaszt nem jelöl, így az 1-6. évfolyam korábbi egységes kezelését „felbontja” („üzenetet” intézve a tanítóképzés jelenlegi képzési struktúrájához!).

A képzési szakaszokon belüli további szakaszolást azonban NAT 2012 megszüntette azáltal, hogy az alsó tagozat 1-4. évfolyamát tekintik önálló képzési szakasznak. „*Az óvodai nevelés szakasza az iskolaérettség eléréséig tart. Fejlesztési feladatrendszerét a kisgyermekkorai fejlesztésben irányadó Óvodai nevelés országos*

---

<sup>217</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

<sup>218</sup> Jelölés: áthúzott – régi tartalom, aláhúzott – új tartalom.

*alapprogramja határozza meg. A Nat épít az Óvodai nevelés országos alapprogramjára.” (NAT 2012. II.2.1.) Az alsó tagozat első két évében „... a szabályozás lehetővé teszi az adott életkorban különösen jelentős egyéni különbségek kezelését. A 3-4. évfolyamon erőteljesebbé válnak – a negyedik évfolyam végére már meghatározóan – az iskolai teljesítmény-elvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok.” (NAT 2012. II.2.1.), sugallva, hogy az alsó tagozat végére „le kell dolgozni” az egyéni különbségeket.*

A NAT 2012 továbbra is kulcskompetenciákat<sup>219</sup> határoz meg. A NAT 2007 kompetenciaalapú tartalmi szabályozási rendszere a NAT 2012-ben kiegészülve a kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés és tudásépítés hármasságára épül, de megmarad a korábbi kilenc<sup>220</sup> kulcskompetencia-terület.

Az Nkt. kimondja, hogy a NAT-nak elő kell írnia az elsajátítandó műveltségterületeket [Nkt. 4.§ (5)]; a NAT 2012-ben megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak pedig a kerettantervekben<sup>221</sup> „öltetik testet”. Az Nkt. értelmében a NAT-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják [Nkt. 5.§ (5)], így azok ismét kötelezően választható országos szabályozóvá váltak.

A 2012/2013. tanév rendjéről szóló 3/2012. (VI.8.) EMMI rendelet értelmében<sup>222</sup> az országos mérés, értékelés, hatósági ellenőrzés elrendelése között előírták, hogy az általános iskolák az egyéni hátrányok csökkentése érdekében mérjék fel az első évfolyamos tanulók körét: *„... akiknél az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért az osztálytanító indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazását...”* [9.§ (5)]

A rendelet a DIFER alkalmazását „írja elő” abban az esetben, ha a pedagógus ezt indokoltnak látja. A rendelet „nagyon tág keretben” határozza meg, hogy történjen a

---

<sup>219</sup> Először a NAT 2003-ban jelent meg a kulcskompetenciák szerinti tartalomépülés.

<sup>220</sup> A hazai tudományos szemlélethez igazodva a matematika és a természettudomány külön kulcskompetencia-területként jelenik meg, míg az európai ajánlásban (2006/962/EK) ezek egy kompetencia-területet alkotnak.

<sup>221</sup> A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet mellékletei tartalmazzák az elfogadott kerettanterveket. *Forrás:* <http://kerettanterv.ofi.hu/> (2013.01.01.) A jelenlegi központi kerettantervek a korábbi kerettantervektől eltérően két évfolyamra határozzák meg a tananyagot és a követelményeket.

<sup>222</sup> Ezt a 2006/2008-as tanévtől kezdődően minden tanítási év rendjéről hatályos miniszteri rendelet előírta.

vizsgálatban részt vevő gyerekek kiválasztása; nem egyértelmű, hogy a létszám jelentését követően az „elősegítő pedagógiai tevékenységen” mit ért a jogszabályalkotó; illetve nem határozza meg azt sem, hogy a megjelölt vizsgálat-felvételi időpontot követően milyen szintű, jellegű „beavatkozást” vár el a pedagógustól, az intézménytől. (Konkrétan azt írják elő, hogy az elvégzett vizsgálat anyagát nem kell megküldeni az Oktatási Hivatalnak, hanem azt helyben kell irattározni.<sup>223</sup>)

Arról sem szól az említett rendelet, hogy ehhez milyen feltételeket biztosít az állam az egyes köznevelési intézményfenntartóknak (személyi, tárgyi és/vagy pénzügyi apparátus). A vizsgálat elvégzéséhez szükséges eszközöket 2002-ben és 2004-ben biztosították minden általános iskola részére,<sup>224</sup> így az azzal valamilyen oknál fogva nem rendelkező intézmények a vizsgálati eszközrendszert kizárólag kereskedelmi forgalomba tudják beszerezni.

Tapasztalatom szerint egyrészt kevés olyan intézmény van, ahol az első évfolyam minden egyes tanulójaival elvégzik a mérést (bár ez nem is kritérium);<sup>225</sup> másrészt a méréseket követően az intézmények – többségében – heti rendszerességgel, frontális osztálytermi foglalkoztatás keretében igyekeznek az érintett tanulók egyéni hátrányait „ledolgozni” (egyéni fejlesztést nem is „vár” a jogszabályalkotó!). Véleményem szerint fontos lenne, ha már az iskolát megelőző időszakban (is) megtörténne a vizsgálat (erre helyi példákat sok esetben látunk), ezáltal segítve többek között az óvodában megvalósuló egyéni fejlesztést, az iskolaalkalmasság megítélését, és az iskolaválasztást.

A gyermekek DIFER vizsgálatban való részvételéhez való kiválasztásának egyik rendeletben ajánlott „útja” az „óvodai jelzés”. Ez azonban, ha az adatvédelem<sup>226</sup> alatt adatszolgáltatást értünk, törvénybe ütközik, mivel az óvodának nincs tájékoztatási kötelezettsége az iskola felé!

---

<sup>223</sup> Az Oktatási Hivatalnak az adatszolgáltatásról szóló 2012-es tájékoztató levele megtekinthető az alábbi oldalon: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/meresek/difer/difer\\_tajekoztato\\_level\\_2012.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/difer/difer_tajekoztato_level_2012.pdf) (2013.01.05.)

<sup>224</sup> Az adatszolgáltatás minden, a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) nyilvántartása szerint, általános iskolai feladatot ellátó intézmény számára kötelező.

<sup>225</sup> „Az igazgatók 2012. október 27-ig - a Hivatal által meghatározott módon - jelentik a Hivatalnak az érintett tanulók létszámát. Az e bekezdésben meghatározott vizsgálatokat az iskoláknak a kiválasztott tanulókkal 2012. december 7-ig kell elvégezniük.” [3/2012. (VI.8.) EMMI rendelet 9. § (5)]

<sup>226</sup> Az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló 2011. évi CXII. törvény 3.§ értelmezési rendelkezései szerint: „2. személyes adat: az érintettel kapcsolatba hozható adat - különösen az érintett neve, (...) egy vagy több fizikai, fiziológiai, mentális, gazdasági, kulturális vagy szociális azonosságára jellemző ismeret -, valamint az adatból levonható, az érintettre vonatkozó következtetés; (...).”

Az iskolai vizsgálatot érdemes lenne kiterjeszteni minden kisgyermekre, hiszen a tanévkezdést követően, az első hónap izgalmasában egyrészt a gyermekek is sok esetben „irrelevánsan” teljesítenek, másrészt egy nagy létszámú első osztályban a legelkötelezettebb pedagógus is csak a kirívó, több szempontból is eltérő fejlődést mutató kisgyermeket tudja a rendelet által megszabott rövid időn belül „kiválasztani”, így a többi, számos ok miatt „rejtőzködő” gyermek esetében szinte kizárólag a később jelentkező tanulási eredménytelenség hívhatja fel a figyelmet az egyes részterületeken megmutatkozó fejlődésbeli elmaradásra. S azért is gondolom, hogy minden kisgyermek részt vehetne a DIFER mérésen, mert ezáltal egy jó diagnosztikai adathalmaz állna az adott 1. osztály tanítóinak rendelkezésére, ezáltal segítve a differenciált, egyénre szabott és az osztályszintű tervezőmunkát egyaránt. Továbbá szakmailag indokoltnak vélem, hogy a korrekciós, kompenzáló munka csoportszintű alkalmazása mellett meg kell (!) teremteni az egyéni fejlesztés személyi, tárgyi és pénzügyi hátterét.

A DIFER „bevezetése” támogathatja a gyermek óvodából iskolába történő eredményesebb átmenetét azáltal, hogy diagnosztikai eszközként segíti az óvodai fejlesztő munka megvalósítását, s lehetőséget teremt az iskolai tanulás kudarcok csökkentésére vagy elkerülésére.

Az Nkt.-vel összhangban [Nkt. 94. § (1) c] hatályos a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvének és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatása irányelvének kiadásáról szóló 32/2012. (X. 8.), továbbá a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendeletek.

## **7.4. Összegzés**

Véleményem szerint az Nkt. „elvesz”, illetve „puhán kezel” számos olyan lehetőséget, amely támogathatná az átmenet gördülékenységet országos szintű és lokális alternatívákat biztosítva a köznevelési rendszeren belül. Az óvoda és az iskola tekintetében nem alakult ki egymásra építettség szakmai téren (egyenként igaz ez országos szintű törvényi és tartalmi szabályozókat figyelembe véve), így az új jogszabályi környezetben sem lesz zökkenőmentesebb az átmenet. De a köznevelési rendszer ellentmondásai és tendenciái mellett veszélyforrásként megemlíthető többek között az uniformizáló nevelést támogató „új” korlátok megjelenése, vagy az nevelésügy (több évtizede) fennálló alulfinanszírozottsága.



A közoktatási rendszer kétféleképpen épülhet fel, felülről lefelé és alulról felfelé. *Vekerdy Tamás* véleménye szerint (2000) a gyermekeknek egy alulról építkező közoktatási (köznevelési) rendszerre van szüksége, melyben az egyik fokozat munkáját alapvetően nem a következő fokozat követelményei határozzák meg.

Az óvodából az iskolába történő átmenet értelmezési keretében ez azt jelenti, hogy az óvodának egyáltalán nem kell törődnie azzal, hogy az iskola mit vár el tőle, kizárólag azzal, hogy milyen életkorú gyermekek járnak hozzájuk, illetve hogy ezeknek a gyermekeknek melyek a testi, lelki, szellemi állapotából adódó, még gyorsan változó, releváns életkori szükségletei (*Vekerdy, 2000*).

Ha a köz(oktatási)nevelési rendszer alakulását nyomon követjük, történetileg kezdetben elkerülhetetlen volt a felülről lefelé történő cél- és feladatképzés, s az óvodának, mint intézménytípusnak az elterjedésével összefüggésben fokozatosan alakulhatott ki annak önálló és sajátos szakmai funkciórendszere. Az óvoda iskola-előkészítő szerepének megjelenése, majd annak egyre nagyobb jelentőséget tulajdonító (oktatás)politikai hangsúlyozása „jelezte” az alapfokú oktatás „lefelé terjeszkedését”, ezzel együtt erősítve napjainkig is – eltérő hangsúllyal ugyan, de permanensen – az óvodának az iskola „előszobájaként” való meghatározását. Ez a felülről építkező oktatási rendszerszemlélet a mai napig „fennmaradt”, így mintegy deklarálva, hogy kizárólag a „megelőző” oktatási szintnek kell alkalmazkodnia a „következő” szinthez, nem feltételezve és nem elvárva „dialógust” ezen a téren (sem).<sup>227</sup>

Az iskolakezdés első hetei, hónapjai (korántsem napjai!) az „időről” szólnak. Kiemelt jelentősége van annak, hogy a gyermekek számára megkönnyítsük az kisgyermekkorú intézményváltást, ezt több alternatíva, lokális megoldási lehetőség külön-külön, avagy együttesen is szolgálhatja.

---

<sup>227</sup> Az aktuális oktatáspolitikai döntések ezzel szemben sok esetben nem veszik figyelembe ezt az építkezést, ennek köszönhetően látnak napvilágot olyan törekvések, melyek a rendszert fenntartva, de azzal nem harmonizáló változásokat kívánnának bevezetni.

## 8. Záró gondolatok

Az 1990-es évek közepén és végén a hazai iskolaszervezetben lezajlott nagymértékű változások és a korrekciós lehetőségeket nyújtó utak megszorodása alapvetően meghatározzák a tanulóknak a közoktatási intézményrendszerben való továbbhaladását. A változások – melyek spontán módon megindult folyamatok és eleinte az erre mintegy reagáló jogszabályi módosítások következményei – a vertikális és a horizontális szerkezetet egyaránt befolyásolták, esetenként a közoktatási intézmények belső struktúráját is átalakították.<sup>228</sup> Az óvodákat eleinte kevésbé, de az iskolákat már a kezdetekben is érzékenyen érintette az iskolaszervezet e dinamikus változása. A közoktatás „piacosítása”, a demográfiai változások hatására kialakult versenyhelyzet és a gyakran ezzel összefüggésben erősödő óvodai „iskola felkészítő” szemlélet „kiszolgáltatott” helyzetbe hozott sok, a fennmaradásért küzdő intézményt.

Ma (2013) a gyermek részt vehet *iskola előkészítő foglalkozásokon* az iskolakezdést megelőző tavaszi időszakban, működnek iskola előkészítő táborok, sőt egy egész tanévet átívelő egésznapos, iskolarendszerű formában előkészítő „tanfolyam”,<sup>229</sup> illetve igény szerint választhat a szülő egy-egy kisgyermekkorra specializálódott vállalkozás szolgáltatásai közül.<sup>230</sup> A „magyar iskolára” felkészítő angol nyelvű iskola előkészítők pedig az iskolakezdést megelőzően külföldön élt (és ott óvodába járt – vö. az iskola előtti nevelés és az alapfokú iskoláztatás országok közötti eltéréseit: különösen 4.1. fejezet) gyerekek számára nyújtanak „iskolára való felkészülési formát”.

Az *iskola előkészítő foglalkozásokról összefoglalóan* elmondható, hogy többnyire pedagógusok és/vagy fejlesztő pedagógusok és/vagy pszichológusok vezetik, de találunk olyat, ahol egy „tanári kar” áll készen arra, hogy a hozzájuk forduló szülők gyermekét hatékonyan felkészítsék az iskolára. A képzések tartalma nagyon sokszínű, de alapvetően két „irányzat” figyelhető meg. A felkészítők egy része a gyermekek bizonyos készség- és képességterületeit kívánják fejleszteni; mások inkább a leendő

---

<sup>228</sup> 1992 szeptemberéig 110 iskola kapott egyedi engedélyt a minisztériumtól arra, hogy a hagyományos négy osztályos gimnáziumi szerkezet helyett hat vagy nyolc osztályos szerkezetben oktasson, az úgynevezett szerkezetváltó iskolák jelentős többsége eredetileg is gimnázium volt (Liskó, 1993).

<sup>229</sup> A képzésről részletes információ a CREDO Iskola előkészítő és Fejlesztő Központ alábbi oldalán található: <http://www.nevelésitanácsadó.hu/pid13/Iskola-elokeszito-Erd> (2013. 01. 05.)

<sup>230</sup> Létezik „*Alapos Ovisuli*”, „*Intenzív Ovisuli*”, és a számomra különös „*Ovisuli light*” is. A budapesti székhelyű tanfolyamokról részletesebb információ megtekinthető többek között az alábbi oldalon: <http://ovisuli.tanf.hu/tanfolyamok.htm> (2013. 01. 05.)

tanítókkal és az iskolával való „összebarátkozást” preferálják, játékos foglalkozások, kézműves tevékenységek, közös játékok során ismerkednek egymással.<sup>231</sup>

Számos hazai tanulmány foglalkozik a különböző társadalmi egyenlőtlenségek oktatási kudarccá transzformálódásának folyamatával (Kertesi és Kézdi, 2005a, 2005b; Radó, 2007). Egyre több kutatás bizonyítja, hogy bár az egyéni képességek és a családi háttér az iskolai sikeresség egyik legfontosabb meghatározója, mégis a nagyon hasonló szociális miliőben működő iskolák is meglehetősen eltérő nevelési-oktatási eredményességet produkálhatnak (Kertesi és Kézdi, 2009).

A magyar iskolarendszer szélsőségesen szelektív jellegére, a tanulók átlagos teljesítménye közötti markáns különbségekre az OECD 2000-es PISA felmérés irányította rá elsőként a figyelmet (*Literacy Skills for the World Tomorrow*, 2000). Az iskolán belüli szelekció hatása az osztályba sorolás által érvényesül, viszont „*azonos iskolákban az osztályok közötti különbség semmilyen objektív külső feltétellel nem magyarázható, (...)*” (Tóth, Csapó és Székely, 2010. 813.), mutat rá erre egy kutatás.

Nemcsak a szegregáció mértéke, hanem megnyilvánulási formái is változtak az utóbbi években: az iskolán belüli szegregáció felől az iskolák közötti elkülönítés irányába tolódott el a folyamat (Zolnay, 2008). A 2006-os kompetenciamérések<sup>232</sup> és azok háttérkérdőíveinek elemzése során Kertesi Gábor és Kézdi Gábor azt találták, hogy „*az elkülönülés mértéke az iskolák között annál nagyobb, minél nagyobb városról beszélünk – akár a roma tanulók, akár a hátrányos helyzetű tanulók helyzetét vizsgáljuk. A roma tanulók szegregációja mindenütt jóval magasabb, mint a hátrányos helyzetű gyermekeké.*” (Kertesi és Kézdi, 2009. 972.) Összehasonlító eredményeik alapján megállapítható, hogy az Alföldön és Észak-Magyarországon nagyobb az iskolai szegregáció, mint a Dunántúlon; az etnikai szegregáció pedig erősebb, mint a hátrányos helyzet szerinti iskolai elkülönülés (Kertesi és Kézdi, 2009). Egy 2004-es kutatás 573 iskolán végzett reprezentatív vizsgálat adatai azt mutatták, hogy legalább 3000 roma többségű osztály, ezen belül minimum 1253 homogén roma osztály létezett a 2003/2004-es tanítási évben az alapfokú oktatásban. Mindemellett fontos kiemelni, hogy „... *a magas roma arány kialakulásában jelentős szerepet játszik a körzetben élő*

---

<sup>231</sup> Mindez egyrészt azt erősíti számomra, hogy a pedagógusok „kimondják”: az átmenetet támogatni kell, másrészt, s ez a legnagyobb probléma: nagyon kevés és sok esetben téves ismerettel rendelkeznek az átmenetet kapcsolatban a szolgáltatásokat igénybe vevő szülők (és sajnos azt kell mondani, a pedagógusok egy része is!).

<sup>232</sup> A kompetenciamérések történetében a 2006-os mérés volt az első olyan vizsgálat, amely a tanulók teljes körére kiterjedt.

*iskoláskorú gyerekek elvándorlása más iskolákba.*” (Havas és Liskó, 2005. 17.), s e spontán szegregáció nem segíti a rossz körülmények közül induló gyermekek fejlődését (Kertesi és Kézdi, 2005a; 2005b; Józsa és Hricsovinyi, 2011).

A szülők mindig egy lokális rendszerben<sup>233</sup> választhatnak. *„A családok (...) generációról generációra megpróbálják átörökíteni előnyös társadalmi helyzetüket, és ez ebben a században [a 20. században],<sup>234</sup> de különösen 1945 után, az iskolán keresztül történt. Ehhez minden rendelkezésre álló eszközt igénybe vesznek: alkalmazkodnak a szelekció mechanizmusaihoz, ha pedig lehetőségük van rá, akkor alakítják azokat.*” (Andor és Liskó, 1999. 21.) Így a szélesebb iskolakínálat (ami a nagyobb települések sajátja) a szabad iskolaválasztás lehetősége által tovább növelte a szegregáció lehetőségét (Kertesi és Kézdi, 2005a, 2005b; Tóth és mtsai, 2010), míg az intézmények elkülönülésével egyidejűleg a regionális különbségek is kimutathatóan nőttek (Kertesi és Kézdi, 2009).

Az óvodából iskolába történő átmenet érdekében feladat, hogy mind az óvodában, mind az iskolában *érzelmi biztonságot nyújtó légkör, érzelmekre épülő kapcsolatrendszer alakuljon ki.* Egy olyan pedagógiai szemléletre van szükség a kisgyermekkorú intézményes köznevelési rendszerben, amelyben nagyobb hangsúlyt fektetnek a gyerekek életkori és egyéni sajátosságaira, amelyben jelentősen felértékelődnek az egyes művészeti ágakhoz kapcsolódó tartalmak, „értelmét veszíti” a csupán lexikális tudást adó oktatás és előtérbe kerülnek a gyakorlati ismeretek, amely támaszkodik a tapasztalati úton történő holisztikus ismeretszerzésre és ahol (hosszabb) időt hagyunk az ismeretek elmélyítésére.

Sokan – laikusok és professzionális nevelők egyaránt – az iskolára való hatékony felkészítésen szinte kizárólag a kognitív tényezők „csiszolását” értik. Ha az óvoda és az iskola közötti átmenet nehézségeiről beszélünk, többnyire akkor is csak az értelemre koncentrálnak, míg az érzelmi nevelés háttérbe szorul, vagy a legrosszabb esetben nem is fordítanak rá gondot. *Tapasztalatom szerint a mai intézményes nevelés nagyon leegyszerűsítve és többnyire csupán az értelmi tényezőket kiemelve közelíti meg az átmenet problémakörét, nehezítve ezáltal a kisgyermekkorú intézményváltást.*

---

<sup>233</sup> Egy kutatás megállapítása szerint a szülők legfeljebb 15-20 iskola közül választhatnak (Berényi, 2008). A lehetőségek tényszerűen adóttak, de érdemes megjegyezni, hogy az idézett tanulmány talán túlzó az alternatívák számosságát illetően. Biztos, hogy e becslés semmiképpen sem általánosítható, az iskolaválasztás szempontjából a szülők fókuszába ennél jelentősen kevesebb intézmény kerülhet, s mindemelllett ez erősen régió- és település-specifikus sajátosságokat mutathat.

<sup>234</sup> Beszúrás tőlem: G. Sz.

A kutatómunka során megismert elméleti és gyakorlati törekvések, amelyek az intézményváltás megkönnyítését tűzték ki célul, többnyire lokális megoldásokat kínáltak, s az országos szintű lehetőségek is, több és néha egymástól független okból eredően, de nem oldották meg az óvodából az iskolába történő átmenet problémáit, az alapvetően a gyermekek nézőpontjából kiinduló problémaelemzés pedig hiányzik.

Az óvodából az iskolába történő átmenet kérdésének többszemponútú elemzése kirajzolhatóvá tett egy „problématérképet” (15. táblázat).

15. táblázat. „Problématérkép”

	„Szereplők”	Azonosított főbb problémák
CSALÁD	GYERMEK	egyéni fejlődés figyelembevételének esetlegessége
		egyéni „támasznyújtás” esetlegessége
	SZÜLŐ/GONDDVISELŐ	az intézményválasztást befolyásoló „nem- gyermekcentrikus” tényezők sokasága
		a családi háttérből eredeztethető hátrányok
INTÉZMÉNYI KÖRNYEZET	ÓVODA ÁLTALÁNOS ISKOLA	tájékozatlanság/nem releváns információáradat
		folyamatszemlélet hiánya - koherens „kisgyermekkor-szemlélet” hiánya
		a tartalmi egymásra építettség kellő mértékének hiánya
		bevezető és kezdő szakasz egységes szemléletének hiánya
		kísérleti programok és „jó gyakorlatok” alacsony hatásfoka
	PEDAGÓGUS	differenciált beiskolázás lehetőségének „szubjektív” szabályozása
		diagnosztizálás esetlegessége
		a gyermek fejlődéséről, a differenciált nevelés irányáról való „információátadás” hiánya
		a hivatás elnöiesedése

Mindezen sajátosságokat összegezve a továbbiakban néhány olyan lehetőséget kívánok felsorolni – a teljesség igénye nélkül, melyek hozzájárulhatnak a hatékony és eredményes kisgyermekkorú intézményváltás segítéséhez:

- folyamatban lévő szakmai fejlesztések rendszerszintű (országos) feltételeinek megteremtése;

- az óvodából az iskolába történő átmenetet megkönnyítő (kísérleti) programok bevezetése;<sup>235</sup>
- koherens „kisgyermekkor-szemlélet” megvalósítása és koherens kisgyermeknevelési rendszer működtetése;
- az általános iskola bevezető és kezdő szakaszának egységként való kezelés;
- az óvoda iskolára való felkészítő feladatának és megvalósítási/megvalósulási módjának értelmezése (amellett, hogy az óvoda deklarált nevelésközpontúsága ne „sérüljön”!);
- az eredményes iskolai tanulás szempontjából releváns képességek (kompetenciák) figyelembe vétele az óvodai nevelés tartalmi elemeinek (óvodai ismeretnyújtás) strukturálása során (ehhez szükségesnek vélek országos szintű iránymutatást akár szabályozó tekintetében is);
- az óvodában a gyermek fejlődésével kapcsolatosan szerzett többéves professzionális tapasztalat „továbbvitele”, a gyermekismeret „átadása” (az óvodában készült, a gyermek fejlődését dokumentáló iratok kötelező átadása az iskolának, az adatvédelmi szabályok betartása mellett);
- az általános iskolában a megnyújtott alapozó szakasz biztosítása;<sup>236</sup>
- az általános iskola alsó tagozatán a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok állandóságának biztosítása és számuk „minimalizálása” (a nem szakrendszerű oktatás helyes értelmezése ehhez elengedhetetlen);
- speciális szükségleteket igénylő gyermekek intézményi átmenetét támogató lehetőségek biztosítása;
- a „köztes” iskolaformák (nulladik vagy iskola-előkészítő osztály, korrekciós osztály, fejlesztő osztály) mint alternatívák tapasztalataiból kiindulva az egyéni fejlődési utat figyelembe vevő intézményi gyakorlat „újragondolása” – mivel az eddigi átmeneti intézményes formák sikertelennek bizonyultak, megoldás, avagy „cél”: az egyéni

<sup>235</sup> A TÁMOP 3.1.1-11/1-XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt keretében írták ki a „Kutatói program az eredményes óvoda-iskola átmenet és az esélyteremtés, hátránykompenzáció támogatására vonatkozó hazai és nemzetközi jó gyakorlatok területén” pályázatot. [http://www.educatio.hu/nyilvanossag/beszerzes/ovodafejlesztas\\_jogyakorlat\\_kutatasi\\_program](http://www.educatio.hu/nyilvanossag/beszerzes/ovodafejlesztas_jogyakorlat_kutatasi_program) (2013. 01.13.)

<sup>236</sup> 2012-ben az alábbi 30 órás akkreditált továbbképzések közül választhattak a téma iránt érdeklődő pedagógusok: „Az óvoda-iskola átmenet időszzerű pedagógiai-pszichológiai kérdései”; „Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése a hátrányos helyzetű gyermekek integrációja érdekében”; „Pedagógusok felkészítése az óvoda-iskola közötti átmenet megsegítésére”.

- különbségekre jobban figyelő (és az adott életkorhoz jobban igazodó) pedagógiai környezet (tárgyi, módszertani és személyi egyaránt) megteremtése;
- az egyéni fejlettségi szint figyelembevételével történő beiskolázás, mint alternatíva megtartása;
  - a kisgyermekkorai nevelési-oktatási rendszer szükségletekhez igazított finanszírozása;<sup>237</sup>
  - a kisgyermekkorai nevelés területén fellelhető „nemi sztereotípiák” megszüntetése, a terület vonzóbbá tétele férfiak számára; illetve
  - az intézményváltás többszempontú és interdiszciplináris vizsgálata.

Jelen munkámat olyan *tapasztalati beszámoló*nak tekintem, mely reményeim szerint a gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének kutatásához egy új vizsgálati aspektussal járul hozzá. A longitudinális vizsgálat során általam használt mérőeszközök alkalmazása lehetőséget ad a neveléstudományi kutatások pszichológiai tudással ötvözött bővítésére, mindezek mellett gyakorlati hasznossággal is jár. Követésem vizsgálatom rámutatott arra, hogy az intézményváltás strukturális, avagy életkori csoportra irányuló megközelítése mellett/helyett az egyénre koncentrált vizsgálat szükséges, lehetséges és mindemellett speciális jellegű.

Dolgozatom során mindvégig az óvodai nevelés és az alapfokú iskoláztatás kezdő szakaszára fókuszálva –, ezen túl az intézményes nevelés keretein belül, elsősorban a gyermekekkel közvetlenül foglalkozók számára kívántam feltárni összefüggéseket, hogy azokat megismerve, saját megfigyeléseikkel kiegészítve, eredményesebbé tehessék a gyermek számára az intézmények közötti átmenetet, biztosítva a zökkenőmentes nevelési folyamatot.

*Kisgyermekkorban alapozódik meg a tanulással kapcsolatos attitűd.* A kisgyermekkor a tanulási képességhez alapvetően szükséges készségek fejlődésének szenzitív periódusa, valamint ez az időszak nyújt a leginkább lehetőséget az esetleges el- vagy lemaradások intenzív fejlesztésére. Az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos általános elégedettség, illetve konkrétan az óvodai tanulási tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség és az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd közötti összefüggést vizsgálva alapvetően abból indultam ki, hogy mindezek meghatározzák az iskolai

---

<sup>237</sup> Rudolf Steiner közgazdaságtanát felidézve Vekerdy Tamás (2011) megjegyzi, hogy a gazdaság egészséges működéséhez szükség van az úgynevezett „kidobott összegekre”. Ahogy az oktatásra költött GDP nem a jelenben térül meg, úgy az új kezdeményezéseket, a pedagógiai innovációt attól függetlenül támogatni kellene, hogy azok jelentőségét látnánk, belátnánk vagy felismernénk a jelenben.

tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűdöt, s ezek összefüggést mutatnak a tanulási eredményességgel.

Tény, hogy az óvoda és az iskola funkciói eltérőek (amit alapvetően a gyermekek életkora és az abból eredő szükségleteik tesznek indokolttá).

Az iskolában eltöltött első napok, hetek némely gyermek számára kihívást, s ezt követően sikerélményt hoznak, „*Végre iskolás vagyok!*” – mondják sugárzó arccal. Mások számára viszont már alapvetően félelmet kelt az iskolába lépésnek csupán a ténye is, avagy a kezdeti jó érzést, izgalmat felválthatja az aggodás. Megjelenik a szorongás, az alulteljesítés, s a gyermek kimondja: „*Utálom az iskolát!*”

*Az óvoda és az iskola közötti intézményi átmenet megkönnyítése a család, az óvoda és az iskola segítő, támogató nevelési módszerein, együttműködésén múlik. Az óvoda és az iskola szervezeti különbözősége ellenére látni kell ennek az életkornak az egységét, szétválaszthatatlan fejlődési ívét. Minden intézményes nevelési szinten biztosítani kell a gyerek adott életkorának és fejlettségi szintjének megfelelő körülményeket.*



## *Köszönetnyilvánítás*

*Ezúton szeretném megragadni az alkalmat arra, hogy köszönetemet és tiszteletemet fejezzem ki mindenkinek, aki disszertációm elkészítéséhez nagyban hozzájárult.*

*Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Hunyady Györgyné Dr.-nak a dolgozat elkészítése során nyújtott segítségéért, rendkívül értékes tanácsaiért és türelméért.*

*Nagyon köszönöm opponenseimnek, Dr. Hartl Évának és Dr. Schaffhauser Fraz-nak a dolgozat műhelyvitájára készített bírálatukat. Észrevételeiknek, tanácsaiknak a dolgozat végső megformálásánál nagy hasznát vettem, elismerő szavaik pedig további kutatásokra, tudományos munkára ösztönöznek.*

*Ezúton is köszönöm az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék vezetőjének és a tanszék valamennyi kollégájának a biztatást. Sokat jelent számomra, hogy tagja lehetek egy inspiráló szakmai közösségnek.*

*Köszönet illeti a vizsgálatban részt vevő gyermekeket, a vizsgálatot lehetővé tevő óvodai és iskolai közösségeket, s azokat az óvodapedagógusokat és tanítókat is, akik személyes beszélgetésekkel, a konkrét feladatokon túlmutató gondolatébresztő hozzászólásokkal formálták személetemet.*

*Hálásan mondok köszönetet az ELTE TÓK Könyvtár és a balassagyarmati Madách Imre Városi Könyvtár szakembereinek, akik sokszor siettek segítségemre a források lelőhelyének felkutatása és hozzáféréseinek biztosítása során.*

*Köszönet illet benneteket is, kedves barátaim. Biztatásotok, optimista hozzáállásotok mindig átsegített az akadályokon, sokszor tudtok nélkül is támogatva munkámat.*

*Végül, de nem utolsó sorban szeretném kifejezni megbecsülésemet, szívből jövő szeretetemet és köszönetemet családtagjaimnak, akik szeretetükkel és segítségükkel mindvégig támaszt nyújtottak.*

*Köszönöm.*

## 9. Jogforrások<sup>238</sup>

1. 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.
2. 1891. évi XV. törvénycikk a kisdedovásról.
3. 1908. évi XLVI. törvénycikk az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről.
4. A Magyar Szocialista Szövetséges Tanácsköztársaság Alkotmánya (1919). Budapesti Közlöny, II. kötet, 1078-1092.
5. 1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási köteleesség teljesítésének biztosításáról.
6. 1935. évi VI. törvénycikk a közoktatásügyi igazgatásról.
7. 1936. évi XXIII. törvénycikk a kisdedovásról szóló 1891. évi XV. törvénycikk némely rendelkezéseinek módosításáról.
8. 1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról.
9. 1948. évi XXXIII. törvény a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában.
10. 4155/1949. számú kormányrendelet. Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye (1949). Minisztertanácsi és miniszteri rendeletek 1. (1950) I. kötet Minisztertanács Elnökének Hivatala, Budapest. 409-410.
11. 1210/57-1949. (IX.6.) számú VKM rendelet. Köznevelés, 5. 131-132.
12. 1949. évi XX. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmánya.
13. 1950. évi I. törvény a helyi tanácsokról.
14. 1951. évi 15. számú törvény erejű rendelet a tankötelezettségről és az általános iskoláról.
15. 1953. évi III. törvény a kisdedovásról.
16. A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvény erejű rendelete a tanító- és óvónőképzésről. Magyar Közlöny, 1958. 80. sz. 592-593.
17. 187/1958. (M.K. 23.) M.M. számú utasítása a tanító- és óvónőképzés 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet végrehajtásáról. Művelődésügyi Közlöny, 1958. 23. sz. 391-394.
18. 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
19. 1964. évi 11. törvényerejű rendelet az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény kihirdetéséről.
20. Az egészségügyi miniszter és a művelődésügyi miniszter 216/1964. évi (Eü. K. 8.) EüM számú együttes utasítása a tanköteles korba lépő gyermekek kötelező orvosi vizsgálatáról. Művelődési Közlöny, 1964. 8. sz. 213.
21. 40.293/1977. évi (Eü. K. 10.) EüM számú miniszteri irányelv a tanköteles korban lépő gyermekek kötelező orvosi vizsgálatáról szóló 16/1964. évi (Eü.K.8.) EüM számú együttes utasítás végrehajtásáról.
22. 114/1977. (M.K. 11.) OM számú utasítás az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséről.
23. 116/1983. (M.K.14.) MM számú utasítás az általános iskolai rendtartás módosításáról és egységes szövegének megállapításáról.

---

<sup>238</sup> A felhasznált jogforrások jelentős része egészen a 2003. évi CXXV. törvénnyel bezárólag olvasható a <http://www.1000ev.hu/index.php> internetes gyűjteményben, illetve ezt követően a jogforrások lelőhelye többségében a <https://kereses.magyarorszag.hu/jogszabalykereso/> kormányzati portál. Minden más esetben a bibliográfiai leírásnál jelzem a forrás pontos feltalálási helyét.

24. 1985. évi I. törvény az oktatásról.
25. 6/1986. (VI.26.) MM rendelet a tankötelezettségről.
26. 1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról.
27. 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról.
28. 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.
29. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
30. 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.
31. 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
32. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
33. 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.
34. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
35. 20/1997. (II. 13.) Korm. rendelet a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról.
36. 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.
37. 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
38. 1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról.
39. 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
40. 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
41. 63/2000. (V. 5.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról szóló 130/1995. (X. 26.). Korm. rendelet módosításáról.
42. 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.
43. 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
44. 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
45. 10/2003. (IV.28.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.
46. 24/2003. (VIII. 19.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.
47. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
48. 51/2004. (III.23.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosításáról.
49. 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.
50. 2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról.
51. 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
52. 12/2006. (III. 28.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet módosításáról.
53. 2006. évi CIV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény módosításáról.

54. Az Európai Parlament és a Tanács 1893/2006/EK rendelete (2006. december 20.) a gazdasági tevékenységek statisztikai osztályozása NACE Rev. 2. rendszerének létrehozásáról és a 3037/90/EGK tanácsi rendelet, valamint egyes meghatározott statisztikai területekre vonatkozó EK-rendeletek módosításáról. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:393:0001:0001:HU:PDF> (2012.10.10.)
55. 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
56. 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiáról, 2007-2032
57. 202/2007. (VII.31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
58. 1092/2007. (XI. 29.) Korm. határozat a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiáról, 2007-2032 szóló 47/2007. (V. 31.) OGY határozat végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokról (2007-2010)
59. 2008. évi XXXI. törvény az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról - A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása és az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény módosítása.
60. 2009. évi CIX. törvény a Magyar Köztársaság 2010. évi költségvetését megalapozó egyes törvények módosításáról.
61. 4/2009. (II.18.) OKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet módosításáról.
62. 255/2009. (XI. 20.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosításáról.
63. 2010. évi LXIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
64. 2010. évi LXVI. törvény a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvénynek, valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvénynek a tankötelezettség teljesítésével összefüggő módosításáról.
65. 2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
66. 221/2010. (VII. 30.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosításáról.
67. 2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról.
68. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
69. 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.
70. 2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól.
71. 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról.
72. 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
73. 3/2012. (VI.8.) EMMI rendelet a 2012/2013. tanév rendjéről.
74. 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról.
75. 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
76. 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
77. 2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről.

- 78. 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről.
- 79. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- 80. 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
- 81. 22/2013. (III. 22.) EMMI rendelet egyes köznevelési tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról.
- 82. 2013. évi C. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvénynek az óvodák működőképességének megőrzése és a gyermekek védelmében szükséges módosításáról.

## 10. Hivatkozott irodalom

\*\*\* Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól (1974). Művelődésügyi Közlöny, 9. sz. 371-376.

\*\*\* Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-ei határozata. In: Kálmán Gyula (1973, szerk.): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Budapest. 53-72.

\*\*\* Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. In: Kálmán Gyula (1973, szerk.): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Budapest. 113-132.

\*\*\* Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) Az Európai Unió Hivatalos lapja. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> (2012.11.13.)

\*\*\* A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai tanszékének javaslata az iskolarendszer kereteinek távlati fejlesztésére (1971). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 602-607.

\*\*\* Az óvodai nevelés programja (1989). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

\*\*\* Education at a Glance: OECD Indicators 2012. <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Key%20Facts%20-%20Hungary.pdf> (2013.01.08.)

\*\*\* Education for All by 2015 – Will we make it? Education for All Global Monitoring Report 2008 (2007) UNESCO, Oxford University Press, Oxford. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> (2010.01.08.)

\*\*\* Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére az 1953-54. tanév értékeléséről (1954). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 44-54.

\*\*\* Előterjesztés a Művelődésügyi Minisztérium Kollégiumához a tankötelezettségről és az általános iskoláról szóló 1951. sz. tvr. végrehajtásáról (1958). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 328-333.

\*\*\* Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés reformjának problémáiról (1957). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 206-211.

\*\*\* Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés problémáiról (1958). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 214-215.

\*\*\* Kollégiumi előterjesztés a művelődésügy távlati fejlesztésének irányelveiről (1962). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 449-474.

\*\*\* Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000. <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf> (2012.11.08.)

\*\*\* Nemzeti Alaptanterv (1995). Művelődés és Köznevelési Minisztérium, Budapest.

\*\*\* Pre-school and primary education in the European Union. (1994) EURYDICE EUROPEAN UNIT, Brussels.

\*\*\* Report and Recommendations for a Traveller Education Strategy. (2010) [http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/traveller\\_ed\\_strat.pdf](http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/traveller_ed_strat.pdf) (2013.08.21.)

\*\*\* Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union. The situation in Austria, Finland and Sweden and in the EFTA/EEA countries. (1996) EURYDICE EUROPEAN UNIT, Brussels.

\*\*\* Tájékoztató a Lépésről lépésre iskolai programról. Átmenet az óvodából az iskolába (é.n.). Soros Alapítvány, Budapest.

1. ALLPORT, W. Gordon (1935): Attitűdök. In: Pataki Ferenc – Solymosi Zsuzsanna (1994, szerk.): Szociálpszichológia szöveggyűjtemény. (A szociális interakció – Attitűd – Dinamika) III. kötet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 179-198.
2. ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf> (2012.11.08.)
3. ANDOR Mihály (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. Iskolakultúra, **10.** 3. sz. 45-51.
4. ANGYAL Malvin (1928): A kisdédóvó és az iskola kapcsolata. In: Bardócz Pál (szerk.): A magyar kisdédnevelés vezérkönyve. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest. 66-69.
5. ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. (1994): Pszichológia. Osiris-Századvég, Budapest. 308-331., 366-375.
6. B. TIER Noémi – DÁNYI Andrea (2012a): Életkori sajátosságok – életkori kihívások. Interjú Mesterházi Zsuzsával. In: Szegedi Eszter (főszerk.): Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány, Budapest. 14-23.
7. B. TIER Noémi – DÁNYI Andrea (2012b): A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése. In: Szegedi Eszter (főszerk.): Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány, Budapest. 68-73.
8. BABUSIK Ferenc (2002): A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-ovoda.pdf> (2012.08.09.)
9. BABUSIK Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-3.pdf> (2012.08.09.)
10. BAJOMI Iván (1991): Egy törvény margójára. In: Setényi János (szerk.): A francia oktatási kerettörvény. Oktatási törvénykezés Európában sorozat. Educatio Kiadó, Budapest. 5-10.
11. BAKONYI Anna (1998): Gyerekek, óvók, szülők helyzete Magyarországon a XXI. század küszöbén. Új Pedagógiai Szemle, **48.** 3. sz. 17-20.
12. BAKONYI Pálné – SZABADI Ilona (1973, szerk.): Az óvodai nevelés programja, 1971. Tankönyvkiadó, Budapest.
13. BALÁZSI Ildikó – ZEMPLÉNI András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. Új Pedagógiai Szemle, **54.** 12. sz. 36–50.
14. BALÁZSNÉ SZÜCS Judit – PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin – SZAITZNÉ GREGORITS Anna (2009, szerk.): Komplex prevenció óvodai program. Trefort Kiadó, Budapest.
15. BÁNYAI Éva – VARGA Katalin (2012): Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

16. BÉKÉSI Kálmán (2006): Tanulási környezet a diákok szemével. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Oktatókutatató Intézet, Budapest. 171-185.
17. BENESCH, Hellmuth (1999): Atlasz. Pszichológia. Athenaeum Kiadó Kft., h.n. 223-237.
18. BERÉNYI Eszter (2008): Szabadság, egyenlőtlenség, legitimitás – A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról. In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (szerk.): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat Kiadó, Budapest. 133-160.
19. BERÉNYI Eszter – BERKOVITS Balázs – ERŐSS Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, **14**. 4. sz. 805-824.
20. BERÉNYI Eszter – BERKOVITS Balázs – ERŐSS Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás – a jóindulatú szegregációról. In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (szerk.): Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat Kiadó, Budapest. 11-22. [http://real.mtak.hu/1676/1/47040\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1676/1/47040_ZJ1.pdf) (2013.01.10.)
21. BLASKÓ Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, **12**. 2. sz. 3–27.
22. BÓDI Ferenc – FEKETE Attila (2008): Iskolák-óvodák elhelyezkedése és bezárása napjainkban. In: Bódi Ferenc (szerk.): A helyi szociális ellátórendszer. Tanulmánykötet. MTA PTI, Budapest. 71-90.
23. BOLDIZSÁR Ildikó (2010): Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó, Budapest.
24. BORSINÉ LÓDRI Eszter (1997): Az óvodaiskola. In: Benedek István (szerk.): Óvodavezetés másképpen?! Okker Oktatási Iroda, Budapest. 166-188.
25. BOURDIEU, Pierre (1978a): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Gondolat Kiadó, Budapest. 7-70.
26. BOURDIEU, Pierre (1978b): Az iskolai kiváltság és a francia oktatási rendszer értékei. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Gondolat Kiadó, Budapest. 71-128.
27. BROSTRÖM, Stig (2000a): Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark. <http://www.extranet.edfac.unimelb.edu.au> (2009.08.08.)
28. BROSTRÖM, Stig (2000b): Transition to School. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445814.pdf> (2011.12.01.)
29. BUDA Béla (2003): Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 80-100.
30. BUDA Béla (2007): Pedagógia és egészséglélektan – lehetséges kapcsolatok. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): Iskolai egészségpszichológia. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan, h.n. 21-28.
31. COLE, Michael – COLE, Sheila R. (1998): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest. 146-577.
32. CSÁNYI Vilmos (2005): Mitől féltsük az iskolást? *Köznevelés*, **61**. 32. sz. 7-8.
33. CSAPÓ Benő (1999): A tudás minősége. *Educatio*, **8**. 3. sz. 473-487.
34. CSAPÓ Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálódása. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 107-117.



35. CSAPÓ Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért. Ecostat Kiadó, Budapest. 71-93.
36. CSONKA Csabáné (2005): Az óvoda és az iskola együttműködésének lehetőségei. Tanító, **43.** 6. sz. 6-7.
37. DEBRE Istvánné – KENDE Anna – KERESZTY Zsuzsa – SEBŐ Júlia – SZTANÁNE BABICS Edit – ZILAHINÉ GÁL Katalin (2008): Óvoda-iskola átmenet. Oktatási Programcsomag a pedagógusképzés számára. SuliNova Közoktatási és Pedagógusképzési Kht., Budapest.
38. DRASKOVITS Pál (1940): A magyar kisdiednevelés és kisdiedvónőképzés története és jelen állapota. Közlemények a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely.
39. DÜLL Andrea (2007): Edukációs környezetek: oktatási-nevelési helyszínek környezetszichológiája. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): Iskolai egészségpszichológia. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan, h.n. 44-69.
40. FEJES József Balázs – JÓZSA Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia, **105.** 2. sz. 85-105.
41. FEJES József Balázs – JÓZSA Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. Iskolakultúra, **17.** 6-7. sz. 83-96.
42. FIELD, Simon – KUCZERA, Małgorzata – PONT, Beatriz (2007): No more failures: Ten steps to equity in education. OECD Publications, Paris.
43. FORGÁCS József (2003): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Könyvkiadó Kft., Budapest.
44. FORRAY R. Katalin (1998): A falusi kisiskolák helyzete. Education füzetek. Oktatókutató Intézet, Budapest.
45. FÖLDESI Lajosné (1999): Freinet-programmal a cigány gyerekekért. Taní-tani, 9. sz. 48-52.
46. FRÖHLICH, Werner D. (1996): Pszichológiai szótár. Springer-Verlag, Budapest. 115-118.
47. GÁBOS András – SZIVÓS Péter (2008): A gyermekkori háttér és az iskolázottság. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben. Kutatási jelentés a „Háztartások életút vizsgálata” (HÉV) alapján. TÁRKI, Budapest. 121-134. <http://www.tarki.hu/hu/news/2008/kitekint/20081014.pdf> (2012.11.19.)
48. GÁBRI Katalin (1998): A pedagógiai program mint az iskolaértékelés alapja. In: Új Pedagógiai Szemle, **48.** 9. sz. 41-50.
49. GÁSPÁR Lászlóné (1990): Óvodaiskola a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban. Óvodai Nevelés, **43.** 1. sz. 3-5.
50. GERŐ Zsuzsa (2002): Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban. Flaccus Kiadó, h.n. 263-284.
51. GLAUBER Anna (1997): Lépésről lépésre az iskolában is. Tanító, **35.** 9. sz. 8.
52. GOLNHOFER Erzsébet (1998): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57-79.

53. GOLYÁN Szilvia (2009): A korai nevelés a legfontosabb prioritás az esélyegyenlőség szempontjából. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): A reneszánsz értékei – az értékek reneszánsza: XII. Apáczai-napok, Tudományos Konferencia: tanulmánykötet, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, CD, 34-38.
54. GOLYÁN Szilvia (2013): Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés*, 1. 1. sz. 106-128. . [http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/1\\_szam/golyan\\_ovoda\\_iskola\\_atmenet.pdf](http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/1_szam/golyan_ovoda_iskola_atmenet.pdf) (2013.06.12.)
55. GOLYÁN Szilvia (2013): Szemelvények a hazai óvoda-iskola átmenet pedagógiai gyakorlatából. In: Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között: XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia: tanulmánykötet, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, CD, 91-100.
56. GRAHAM, Sheila (1999): Tantermi motiváció attribúciós megközelítésben. In: O'Neil, Herold F. – Drillings, Michael (szerk.): Motiváció. Elmélet és kutatás. Vince Kiadó, Budapest. 41-60.
57. GRASTYÁN Endre (1968): Útban az emberi emóciók megértése felé. *Valóság*, 11. 6. sz. 1-16.
58. GYARMATHY Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2. sz. 90-106. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany\\_2013\\_2\\_90-106.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_90-106.pdf) (2013.09.10.)
59. GYENEI Melinda (2002): Az óvoda-iskola átmenet: egy új képzési forma kialakítása. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 238-253.
60. GYENEI Melinda (2009): Az iskolakezdés pedagógiai-pszichológiai dilemmái. Kísérlet egy átmeneti képzési forma kialakítására. In: M. Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 329-344.
61. HALÁSZ László – HUNYADY György – MARTON L. Magda (1979, szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest.
62. HÁMORI Szilvia – KÖLLŐ János (2011): Kinek használ az évvessztés? Iskolakezdési kor és tanulói teljesítmények Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 58. 2. sz. 133-157.
63. HAMRÁK Anna (1994): Lassított iskolakezdési program. *Iskolakultúra*, 4. 19. sz. 16-23.
64. HAVAS Gábor (2004): Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda. *Iskolakultúra*, 14. 4. sz. 3-16.
65. HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
66. HEBB, Donald O. (1994): A pszichológiai alapkérdései. Gondolat-Trivium, Budapest. 228-250.
67. HEGYI Ildikó (1996): Merre tovább, hogy nekik könnyebb legyen? *Óvodai Nevelés*, 49. 3. sz. 95.
68. HERMANN Alice (1961): Az iskoláskor előtt nevelés tartalma. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960. Akadémiai Kiadó, Budapest. 579-621.
69. HERMANN Alice (1962): Az óvodai nevelés eszközei közoktatásunk átszervezésének tükrében. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961. Akadémiai Kiadó, Budapest. 272-317.
70. HERMANN Alice (1963): Az iskolába való átmenet kérdéséhez. *Óvodai Nevelés*, 16. 3. sz. 102-104.

71. HERMANN Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Budapest. 365-418.
72. HERMANN Alice (1967): Az iskolaérettség biztosítása a különböző óvoda rendszerekben. *Pedagógiai Szemle*, **17.** 4. sz. 329-333.
73. HOFFMAN, Nancy – FERREIRA, Maria Luisa – LEVIN, Ben – FIELD, Simon (2006): Az oktatás méltányossága – Tematikus vizsgálat, Magyarország – Országjelentés. (Equity in Education – Thematic Review, Hungary – Country Notes) In: Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 67-112.
74. HORÁNYI Annabella (1991): A differenciált iskolakezdés segítése. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. A „Társadalmi beilleszkedési zavarok” c. kutatás programirodája, h.n. 113-129.
75. HORÁNYI Annabella – KÓSÁNÉ ORMAI Vera (1991): Történeti előzmények. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. A „Társadalmi beilleszkedési zavarok” c. kutatás programirodája, h.n. 17-45.
76. HORN Dániel (2006): Kistelepülések kisiskolái – társulás? In: Önkormányzat és közoktatás 2005. <http://www.ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/kistelepulesek> (2012.09.08.)
77. HUNYADY Györgyné (1979): Attitűdvizsgálatok. In: Falus Iván – Hunyady Györgyné – Takács Etel – Tompa Klára (szerk.): Az oktatócsomag. A pedagógiai időszerű kérdési sorozat Tankönyvkiadó, Budapest. 91-109.
78. HUNYADY Györgyné (1996): Az iskola pedagógiai programja. In: Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk.): A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. Továbbképző füzetek sorozat, BPTIF, Budapest. 7-21.
79. IMRE Sándor (1928): A kisdedóvóintézetek feladata. In: Bardócz Pál (szerk.): A magyar kisdednevelés vezérkönyve. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest. 14-16.
80. INÁNTSY-PAP Judit (2008): Iskolakezdés és a társas motívumok. *Iskolakultúra*, **18.** 7-8. sz. 128-134.
81. IONESCU, Thea – BENGHA, Oana (2007): Reconceptualizing early education on scientific grounds: school readiness in focus. *Cognition, Brain, Behavior*, **11.** 1. sz. 49-65.
82. ISTENES Mónika – PÉCELI Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, **20.** 4. sz. 3-22.
83. JÓZSA Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontjai. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3-16.
84. JÓZSA Krisztián – FEJES József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162.
85. JÓZSA Krisztián – HRICSOVINYI Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, **21.** 6-7. sz. 12-29.
86. JÓZSA Krisztián – ZENTAI Gabriella (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményeit – Absztrakt. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. A munka és nevelés világa a tudományban. Programfüzet és összefoglalók. Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány, Miskolc. 154.

87. KALCSITS Jánosné (1996): Óvodából iskolába. Közös gondolkodás – élő kapcsolat. *Tanító*, **34.** 2. sz.. 8.
88. KARDOS József – KELEMEN Elemér (1996): 1000 éves a magyar iskola. Korona Kiadó Kft., Budapest.
89. KASIK László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17.** 11-12. sz. 21-38.
90. KELEMEN Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 2. sz. 76-85.
91. KELLER Judit – MÁRTONFI György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377-411.
92. KEMÉNY Gábor (1945): Demokratikus iskolareform. *Embernevelés*, **1.** 1-2 sz. 2-21.
93. KENDE Anna – ILLÉS Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógia Szemle*, **57.** 11. sz. 17-41.
94. KENDE Anna (2009): Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, **19.** 12. sz. 18-33.
95. KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció, I. rész Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, **52.** 4. sz. 317-355.
96. KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, **52.** 5. sz. 462-479.
97. KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredfordulón. *Közgazdasági Szemle*, **56.** 11. sz. 959-1000.
98. KORINTUS Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 12. sz. 117-126.
99. KISS Árpád (1982): *Közoktatás és neveléstudomány.* Tankönyvkiadó, Budapest.
100. KISS Paszkál (2004): Vélemény, véleményformálás: attitűdök szerepe a nevelésben. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológiai pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest. 368-392.
101. KISS Tiborné – SZABÓNÉ KÁLMÁN Ágnes (2002): Az óvoda-iskola átmenet problémáinak kérdése Miskolc városban. *Óvodai Élet*, **10.** 3. sz. 36-40.
102. KISS Tihamér (1985): A kisgyermek érzelmei. Tankönyvkiadó, Budapest. 5-38., 241-256.
103. KÓSÁNÉ ORMAI Vera (2001): A mi óvodánk. *Nevelépszichológiai módszerek az óvodában.* OKKER, h.n. 245-258.
104. KÓSÁNÉ ORMAI Vera (2010): A mi iskolánk. *Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
105. KRAJCSI Józsefné (2000): Egy első tanító tanévindító tapasztalataiból. *Tanító*, **38.** 6. sz. 26.
106. KUN Ágota (2001): A munkával való elégedettség megismerésének elméleti és módszertani alapjai. In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene.* Az egyetemi diákság karrierépítésének lélektani háttere. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 57-70.
107. LAKATOS Katalin (2003): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel. Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 3. sz. 137-149.
108. LÁZÁR Péter (1998): A „Kedves”-ház pedagógiája: egy pedagógiai irányzat körvonalai életképekben. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 5. sz. 71-83.

109. LEROY-AUDOUIN, Christine (1995): La transition école maternelle - école élémentaire pour les enfants «en avance»: du passage anticipé en Cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. *Enfance*, **48**. 1. sz. 3-24.
110. LŐRINCZ István (1967): Az iskolaérettség fogalma és a beiskolázás. *Pedagógiai Szemle*, **17**. 4. sz. 320-328.
111. LŐRINCZ István – PALKÓ István – PETROVÁN Oszkár (1962a): Adalékok az iskolaérettség megállapításához a lefolytatott komplex vizsgálatok alapján. *Gyermekgyógyászat*. **13**. 2. sz. 53-62.
112. LŐRINCZ István – PALKÓ István – PETROVÁN Oszkár (1962b): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19. köt. 3. sz. 325-337.
113. MARIK Orsolya (1999): A kezdő szakasz – avagy minden kezdet nehéz... Új *Pedagógiai Szemle*, **49**. 12. sz. 130-147.
114. MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1993): *Gyermelekélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
115. MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2001): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
116. MIHÁLY Istvánné – PESTINÉ DARIDA Ida – SZAKÁCS Mihályné (1995): Az óvóképzés tartalmi változásai (Tantervelemzés). *Iskolakultúra*, **5**. 15-16-17. sz. 10-18.
117. MIHÁLY Ottó (é.n.): Gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: Horváth Attila – Trencsényi László (1999, szerk.): *Az emberi minőség esélyei*. Pedagógiai tanulmányok. Okker, Budapest. 205-225.
118. NAGY Henriett (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. A társas és érzelmi készségek fejlesztési lehetőségei az iskolában. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan, h.n. 119-135.
119. NAGY József (1989): PREFER. In: Gerbenné Várbíró Katalin – Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 103-116.
120. NAGY József (2002, szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
121. NAGY Sándor (1960): Közoktatásügyünk és hazai pedagógiánk új feladatok előtt. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szokolszky István – Tettemanti Béla (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 31-61.
122. NAHALKA István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117-158.
123. NÉMETH Mihályné (1989): Óvodai kísérlet. *Tanító*, **27**. 6-7. sz. 31-32.
124. NÉMETH Mihályné (1993): Az óvodaiskola funkciója és szervezete. In: Németh Mihályné – Golobics Károlyné (összeáll.): *Óvodaiskola program 1. Iskolafejlesztési Alapítvány*, Budapest. 9-28.
125. NÉMETHNÉ TÓTH Orsolya (2002): Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodáskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében. *Kalokagathia*, **40**. 1-2. sz. 145-150.
126. NEY Ferenc (1846): *Kisdédovási nefelejts. A' K. O. Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület*, Pest.
127. NOVÁK Gábor (1997): A nyírteleki modell. *Köznevelés*, **53**. 21. sz. 15.
128. OATLEY, Keith – JENKINS, Jennifer M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.

129. P. SZATHMÁRY Károly (1887): A magyar kisdédóvás és nevelés rövid története. Pesti Könyvnyomda-részvény-társaság, Budapest.
130. PÁLFI Sándor (2004a): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 1. Óvodai Nevelés, **57.** 2. sz. 40-43.
131. PÁLFI Sándor (2004b): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 2. Óvodai Nevelés, **57.** 3. sz. 76-81.
132. PETTY, Richard E. – DESTENO, David – RUCKER, Derek (2003): Az érzelmek szerepe az attitűdváltozásban. In: Forgács József (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest. 213-233.
133. PINTÉR Katalin (2007): Az óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program (részlet). Tanító, **45.** 1. sz. 10-12.
134. PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (1988): A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): Iskolapszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest. 159-186.
135. PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (2009): A korai prevenciók fejlesztés. In: M. Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-37.
136. PUTZ Józsefné (2000): „Megérkezett a legkisebb diák”. Óvodai Nevelés, **53.** 4. sz. 135-137.
137. RADÓ Péter (2007): Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok. In: Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 9-66.
138. RÉTHY Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
139. RÉTI László (1963): Az iskolaérettség pszichológiai vizsgálata. Pszichológiai Tanulmányok V. Akadémiai Kiadó, Budapest, 289-304.
140. RÉTI László (1967): Az iskolaérettség vizsgálatának kialakulása és fejlődése. Pedagógiai Szemle, **17.** 4. sz. 293-305.
141. RÉTI László (1968): Iskolaképesség, iskolaérettség. A Tanító, **6.** 9. sz. 3-5.
142. RÓKUSFALVY Pál (1971): Az érzelmek szerepe a cselekvés szabályozásában. In: Rókusfalvy Pál – Povázsay Éva – Sipos Kornél – Halmi György (szerk.): Az affektivitás vizsgálata. A Lüscher-teszt alkalmazási lehetőségei és standardizálása. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9-13.
143. SEDLAK, Franz – SINDELAR, Birgitte (2005): „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolás gyermekek fejlesztése. ELTE BGGYFK, Budapest.
144. SHARP, Caroline (2002): School Starting Age: European Policy and Recent Research. <http://www.emie.ac.uk/nfer/publications/44414/44414.pdf> (2011.12.29.)
145. SIMON Gyula (1965): A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Budapest. 9-80.
146. ŠMELOVÁ, Eva – SOURALOVÁ, Eva (2010): School Readiness of Children in the View of Preschool Pedagogues. Buletinul Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti, **62.** 1B. sz. 98-106.
147. STRAKOVÁ, Jana – SIMONOVÁ, Jaroslava – POLECHOVÁ, Pavla (2011): Overcoming School Failure: Background Report for the Czech Republic. <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48631810.pdf> (2012.01.08.)

148. SZ. NÉMETH Ildikó (1993): Pedagógusok attitűdváltozása. In: Németh Mihályné – Golobics Károlyné (összeáll.): Óvodaiskola program 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 45-48.
149. SZABADI Ilona (1963a): A nevelés folyamatosságának kérdései az óvodában és az általános iskola I. osztályában. Óvodai Nevelés, **16.** 7-8. sz. 252-261.
150. SZABADI Ilona (1963b): A nevelés folyamatosságának kérdései az óvodában és az általános iskola első osztályában II. Óvodai Nevelés, **16.** 9. sz. 316-322.
151. SZABÓ Balázs Gábor (2000, vál. és szerk.): Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle, **50.** 2. sz. 112-124.
152. SZABÓ Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle, **55.** 3. sz. 80-97.
153. SZABÓ Pál (1967): Az iskolaérettség és iskolaéretlenség. Pedagógiai Szemle, **17.** 4. sz. 306-319.
154. SZABÓ Pál (1970): Találkozás az iskolával. In: Szabadi Ilona – Hegedüs György – Hermann Alice (szerk.): Átmenetek iskoláskorig. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 38-49.
155. SZABÓ Pál (1977): A korrekciós első osztályokról. In: F. Várkonyi Zsuzsa (szerk.): Baj van a gyerekemmel. Gondolat Kiadó, Budapest. 50-61.
156. SZABÓ Pál (1985, szerk.): Iskolás lesz a gyermekünk. Felkészítés az iskolára. Gondolat Kiadó, Budapest.
157. SZEMÁN Józsefné (1995): Az óvoda-iskola átmenet kérdései. Óvodai Nevelés, **48.** 1. sz. 4-5.
158. SZTRINKÓNÉ NAGY Irén (1990): Az óvoda és az iskola közötti átmenet történeti kérdései. In: Óvodapedagógiai Nyári Egyetem, Kecskemét. 56-67.
159. SZUNYOGH Gábor (2012): Bajban a Kedvesház. Köznevelés, **68.** 41. sz. 10-11.
160. SZVATKÓ Anna (2002): Hiszen ez játék! - Szenzoros integrációs terápiák a fejlesztésben. In: M. Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 88-104.
161. T. PUSZTAFALVI Henriette (1993): Szülők az óvodaiskoláról. In: Németh Mihályné – Golobics Károlyné (összeáll.): Óvodaiskola program 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 49-56.
162. TÓTH Edit – CSAPÓ Benő – SZÉKELY László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. Közgazdasági Szemle, **57.** 9. sz. 798-814.
163. TÖRÖK Balázs (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. Educatio, **14.** 4. sz. 787-804.
164. TYMMS, Peter – JONES, Paul – MERRELL, Christine – HENDERSON, Brain – COWIE, Mike (2005): Children starting school in Scotland. Scottish Executive Education Department, Edinburgh. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/36496/0009634.pdf> (2012.01.02.)
165. VÁGÓ Irén (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, **52.** 12. sz. 52-74.
166. VÁGÓ Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. Educatio, **14.** 4. sz. 742-761.
167. VÁGÓ Irén – LABÁTH Ferencné (2008): Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjával kapcsolatos kutatás zárójelentése. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/onap\\_zt\\_080703.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/onap_zt_080703.pdf) (2010.10.10.)

168. VÁG Ottó (1979): Óvoda és óvodapedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest.
169. VAJDA Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. Iskolakultúra, **19.** 9. sz. 3-14.
170. VARANKA Zoltánné (2011): Az iskolaérettségi vizsgálat. Fejlesztő Pedagógia, **22.** 2. sz. 34-38.
171. VARGÁNÉ SZABÓ Györgyi (2000): Mit szeret és mit nem szeret a gyerek az óvodában, és mit szeretne még csinálni? Horváth és Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt., Budapest.  
<http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/minosegirnyitas/modszerek/elegedettségvizsgalatovodaban1.htm> (2002.03.01.)
172. VEKERDY Tamás (1996a): Kicsikről nagyoknak. 1. rész. A kisgyermekkor. Park Könyvkiadó, Budapest.
173. VEKERDY Tamás (1996b): Kicsikről nagyoknak. 2. rész. Az iskoláskor. Park Könyvkiadó, Budapest.
174. VEKERDY Tamás (2000): Óvodáról, iskoláról, gyermekekről szubjektíven. In: Pukánszky Béla (szerk.): A gyermek évszázada. Osiris Kiadó, Budapest. 149-156.
175. VEKERDY Tamás (2004a): Az iskola betegít? Az élet dolgai pszichológiai sorozat. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
176. VEKERDY Tamás (2004b): Kinek mi kell? Iskoláztatási igények. Educatio, **13.** 1. sz. 3-10.
177. VEKERDY Tamás (2004c): Gyermekközpontú-e az iskola? Új Pedagógiai Szemle, **53.** 4-5. sz. 91-97.
178. VEKERDY Tamás (2010): Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Az élet dolgai pszichológiai sorozat. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
179. VEKERDY Tamás (2011): És most belülről... Álmod és lidércek. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
180. VETRÓ Ágnes (2010): Depresszió és kezelése gyermek- és serdülőkorban. Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle, **15.** 1. sz. <http://www.medicalonline.hu/gyogyitas/cikk/depresszio-es-kezelese-gyermek-es-serdulokorban> (2013.01.24.)
181. VILLÁNYI Györgyné (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle, **51.** 12. sz. 75-88.
182. W. MIKÓ Magdolna (1990): Integrált képzés a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán. Óvodai Nevelés, **43.** 1. sz. 5-6.
183. ZOLNAY János (2007): A határtalan város – Városfejlesztés és közoktatáspolitikai Pécsen. In: Törzsök Erika – Paskó Ildi – Zolnay János (2008, szerk.): Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2007. A gyűlölet célkeresztjében. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest. 213-254.
184. ZOLNAY János (2008): Vákuumfalvak, vákuumiskolák. Beszélő, **13.** 4. sz. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/vakuumfalvak-vakuumiskolak> (2012.07.04.)
185. ZOMBORI Judit (1998): Bevezetés az iskolai életbe. Tanító, **36.** 7. sz. 17.
186. ZSOLDOS Márta (1999): A tanulási- és magatartási zavarok kognitív terápiája - A Sindelar-program. Gyógypedagógiai Szemle, **27.** 2. sz. 94-101.
187. ZSOLDOS Márta – SARKADY Kamilla (1999): Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST. BGGYTF, Budapest.
188. ZSOLNAI Anikó (2011): A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In: Csapó Benő - Zsolnai Anikó (szerk.): A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában. [http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?folderId=279536&name=DLFE-23216.pdf](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-23216.pdf) (2012.01.03.)



## 11. Témabibliográfia

- \*\*\* A Comenius 2000 Köznevelési minőségfejlesztési program. <http://www.nefmi.gov.hu/koznevelas/koznevelasi/comenius-2000-090803-4> (2002.01.05.)
- \*\*\* A gyermek nem iskolaként, hanem óvodaként kerül az iskolába. Diagnosztikus mérés az első évfolyamon – részletek egy pódiumvitából. Moderátor: Schüttler Tamás. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-np-Schuttler-Gyerek.html> (2009.06.15.)
- \*\*\* Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) Az Európai Unió Hivatalos lapja. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> (2012.11.13.)
- \*\*\* A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai tanszékének javaslata az iskolarendszer kereteinek távlati fejlesztésére (1971). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 602-607.
- \*\*\* A nemzetiségi oktatás továbbfejlesztése (1950). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 148-155.
- \*\*\* Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól (26 228/1974). Művelődésügyi Közlöny, 9. sz. 371-376.
- \*\*\* Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-ei határozata. In: Kálmán Gyula (1973, szerk.): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Budapest. 53-72.
- \*\*\* Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. In: Kálmán Gyula (1973, szerk.): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Budapest. 113-132.
- \*\*\* Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (1981). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- \*\*\* Az óvodai nevelés programja (1989). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- \*\*\* Education at a Glance: OECD Indicators 2012. <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Key%20Facts%20-%20Hungary.pdf> (2013.01.08.)
- \*\*\* Education for All by 2015 – Will we make it? Education for All Global Monitoring Report 2008 (2007) UNESCO, Oxford University Press, Oxford. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> (2010.01.08.)
- \*\*\* Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére az 1953-54. tanév értékeléséről (1954). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 44-54.
- \*\*\* Előterjesztés a Művelődésügyi Minisztérium Kollégiumához a tankötelezettségről és az általános iskoláról szóló 1951. sz. tvr. végrehajtásáról (1958). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 328-333.
- \*\*\* Jelentés a nemzetiségi oktatásról (1951). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 163-171.

\*\*\* Keretmegállapodás Magyarország Kormánya és az Országos Roma Önkormányzat között. [http://static.fidesz.hu/download/177/Kormany\\_ORO\\_keretmegallapodas\\_20110520\\_4177.pdf](http://static.fidesz.hu/download/177/Kormany_ORO_keretmegallapodas_20110520_4177.pdf) (2012.07.06.)

\*\*\* Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés reformjának problémáiról (1957). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 206-211.

\*\*\* Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés problémáiról (1958). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 214-215.

\*\*\* Kollégiumi előterjesztés a művelődésügy távlati fejlesztésének irányelveiről (1962). In: Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Tankönyvkiadó, Budapest. 449-474.

\*\*\* „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia, 2007-2032. <https://hirkozpont.magyarorszag.hu/hatteranyagok/gyerekeknek> (2012.10.02.)

\*\*\* Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000. <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf> (2012.11.08.)

\*\*\* Nemzeti Alaptanterv (1995). Művelődés és Köznevelési Minisztérium, Budapest.

\*\*\* Összhangban Európával: az EU2020 Stratégia (2010). Nemzetgazdasági Minisztérium. [http://www.kormany.hu/download/c/e1/00000/sszhangban\\_Eur\\_p\\_val\\_az\\_EU2020\\_Strat\\_gia.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/e1/00000/sszhangban_Eur_p_val_az_EU2020_Strat_gia.pdf) (2012.05.02.)

\*\*\* Pre-school education: current thinking and provision. (1995) ECSC-EC-EAEC, Brussels – Luxembourg.

\*\*\* Pre-school and primary education in the European Union. (1994) EURYDICE EUROPEAN UNIT, Brussels.

\*\*\* Report and Recommendations for a Traveller Education Strategy. (2010) [http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/traveller\\_ed\\_strat.pdf](http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/traveller_ed_strat.pdf) (2013.08.21.)

\*\*\* Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union. The situation in Austria, Finland and Sweden and in the EFTA/EEA countries. (1996) EURYDICE EUROPEAN UNIT, Brussels.

\*\*\* Tájékoztató a Lépésről lépésre iskolai programról. Átmenet az óvodából az iskolába (é.n.). Soros Alapítvány, Budapest.

1. Adler, Alfred (1996): Életünk értelme. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 57-75.
2. Adler, Alfred (1998): Életismeret. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 5-45.
3. Allport, W. Gordon (1935): Attitűdök. In: Pataki Ferenc – Solymosi Zsuzsanna (1994, szerk.): Szociálpszichológia szöveggyűjtemény. (A szociális interakció – Attitűd – Dinamika) III. kötet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 179-198.
4. Alter, Adam L. – Forgas, Joseph P. (2007): On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. Journal of Experimental Social Psychology 43. 947–954.
5. Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf> (2012.11.08.)
6. Andor Mihály (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. Iskolakultúra, 10. 3. sz. 45-51.

7. Angyal Malvin (1928): A kisdédóvó és az iskola kapcsolata. In: Bardócz Pál (szerk.): A magyar kisdédnevelés vezérkönyve. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest. 66-69.
8. Apáczai Csere János (1981): Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról... Gondolkodó Magyarok Sorozat, Magvető Kiadó, Budapest.
9. Atkinson, Rita L. – Atkinson, Richard C. – Smith, Edward E. – Bem, Daryl J. (1994): Pszichológia. Osiris-Századvég, Budapest. 308-331., 366-375.
10. Averill, James R. (2000): Intelligence, Emotion, and Creativity. From Trichotomy to Trinity. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 277-298.
11. B. Tier Noémi (2010): „...Megérik az iskolára, mint az alma a fán.” Interjú Vekerdy Tamással. In: Monoriné Papp Sarolta (szerk.): Alma a fán. Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről. Tempus Közalapítvány, Budapest. 52-59.
12. B. Tier Noémi – Dányi Andrea (2012a): Életkori sajátosságok – életkori kihívások. Interjú Mesterházi Zsuzsával. In: Szegedi Eszter (főszerk.): Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány, Budapest. 14-23.
13. B. Tier Noémi – Dányi Andrea (2012b): A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése. In: Szegedi Eszter (főszerk.): Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány, Budapest. 68-73.
14. Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
15. Bábosik István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. Új Pedagógiai Szemle, **50.** 4. sz. 3-11.
16. Babusik Ferenc (2002): A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-ovoda.pdf> (2012.08.09.)
17. Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-3.pdf> (2012.08.09.)
18. Bajomi Iván (1991): Egy törvény margójára. In: Setényi János (szerk.): A francia oktatási kerettörvény. Oktatási törvénykezés Európában sorozat. Educatio Kiadó, Budapest. 5-10.
19. Bakonyi Anna (1998): Gyerekek, óvók, szülők helyzete Magyarországon a XXI. század küszöbén. Új Pedagógiai Szemle, **48.** 3. sz. 17-20.
20. Bakonyi Pálné – Szabadi Ilona (1973, szerk.): Az óvodai nevelés programja, 1971. Tankönyvkiadó, Budapest.
21. Balázs Ildikó – Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. Új Pedagógiai Szemle, **54.** 12. sz. 36–50.
22. Balázsne Szűcs Judit – Porkolábné Balogh Katalin – Szaitzné Gregorits Anna (2009, szerk.): Komplex prevenció óvodai program. Trefort Kiadó, Budapest.
23. Bányai Éva – Varga Katalin (2012): Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
24. Bardócz Pál (1928): Gyermekvédelem. In: Bardócz Pál (szerk.): A magyar kisdédnevelés vezérkönyve. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest. 54-57.
25. Bärnkopf Zsolt (2000): Az érzelmek könyve. Flaccus Kiadó, Budapest.
26. Bärnkopf Zsolt (2009): Az érzelmektől a kommunikációig. A harmonikus szellemi működés gyakorlati kézikönyve. Flaccus Kiadó, Budapest. 94-125., 210-242., 348-549.

27. Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, főszerk.): Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest. I: 411., 592., 647., II: 445-446., 452-453., III: 153-154.
28. Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák – különbségek. OKKER Kiadó, Budapest. 223-276.
29. Békési Kálmán (2006): Tanulási környezet a diákok szemével. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Oktatókutatató Intézet, Budapest. 171-185.
30. Benesch, Hellmuth (1999): Atlasz. Pszichológia. Athenaeum Kiadó Kft., h.n. 223-237.
31. Berényi Eszter (2008): Szabadság, egyenlőtlenség, legitimitás – A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról. In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (szerk.): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat Kiadó, Budapest. 133-160.
32. Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. Educatio, 14. 4. sz. 805-824.
33. Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás – a jóindulatú szegregációról. In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (szerk.): Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat Kiadó, Budapest. 11-22. [http://real.mtak.hu/1676/1/47040\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1676/1/47040_ZJ1.pdf) (2013.01.10.)
34. Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? Szociológiai Szemle, 12. 2. sz. 3–27.
35. Bódi Ferenc – Fekete Attila (2008): Iskolák-óvodák elhelyezkedése és bezárása napjainkban. In: Bódi Ferenc (szerk.): A helyi szociális ellátórendszer. Tanulmánykötet. MTA PTI, Budapest. 71-90.
36. Boldizsár Ildikó (2010): Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó, Budapest.
37. Boring, Edwin G. (1923): Intelligence as the Tests Test It. New Republic, 36. 35-37.
38. Borsiné Lódris Eszter (1997): Az óvodaiskola. In: Benedek István (szerk.): Óvodavezetés másképpen?! Okker Oktatási Iroda, Budapest. 166-188.
39. Bourdieu, Pierre (1978a): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest. 7-70.
40. Bourdieu, Pierre (1978b): Az iskolai kiváltság és a francia oktatási rendszer értékei. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest. 71-128.
41. Broström, Stig (2000a): Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark. <http://www.extranet.edfac.unimelb.edu.au> (2009.08.08.)
42. Broström, Stig (2000b): Transition to School. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445814.pdf> (2011.12.01.)
43. Brunszvik M. Thérizia (1836/1993): Számadás a kisdudovó intézetekről 1830-dik esztendei 1-ső juliustól fogva 1833-dik végéig. Reprint kiadás. Barnaföldi G., Budapest.
44. Buda Béla (2003): Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 80-100.
45. Buda Béla (2007): Pedagógia és egészségpszichológia – lehetséges kapcsolatok. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): Iskolai egészségpszichológia. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan, h.n. 21-28.
46. Ciarrochi, Joseph – Chan, Amy – Caputi, Peter – Roberts, Richard (2001): Az érzelmi intelligencia mérése. In: Ciarrochi, Joseph – Forgas, Joseph P. – Mayer, John D. (szerk.): Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Kairosz Kiadó, Budapest. 51-76.

47. Clore, Gerald L. – Gasper, Caren – Garvin, Erika (2003): Az érzelem mint információ. In: Forgács József (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest. 123-145.
48. Cole, Michael – Cole, Sheila R. (1998): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest. 146-577.
49. Corsaro, William A. – Molinari, Luisa (2007): Entering and Observing in Children's Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. In: Christensen, Pia – James, Allison (szerk.): Research with Children: Perspectives and practices. Routledge, h.n. 179-200.
50. Cosmides, Leda – Tooby, John (2000): Evolutionary Psychology and the Emotions. In: Lewis, Michael – Haviland-Jones, Jeannette M. (szerk.): Handbook of Emotions. The Guilford Press, London. 91-115.
51. Crawford, Elspeth (2005): Making and Mistaking Reality: What is Emotional Education? *Interchange*, **36**. 1-2. sz. 49-72.
52. Csányi Vilmos (2005): Mitől féltsük az iskolást? *Köznevelés*, **61**. 32. sz. 7-8.
53. Csapó Benő (1999): A tudás minősége. *Educatio*, **8**. 3. sz. 473-487.
54. Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálódása. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 107-117.
55. Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért. Ecostat Kiadó, Budapest. 71-93.
56. Csapó Benő – Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest. 243-254.
57. Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
58. Csillag Ferenc (2006): Párhuzamos történetek a partnerség titkaiból. „Többé nem akarok iskolába menni!” *Tanító*, **44**. 9. sz. 4-6.
59. Csonka Csabáné (2005): Az óvoda és az iskola együttműködésének lehetőségei. *Tanító*, **43**. 6. sz. 6-7.
60. Darvas Ágnes – Tausz Katalin (2002): A gyermekek szegénysége. *Szociológiai Szemle*, **12**. 4. sz. 95-120.
61. Debre Istvánné – Kende Anna – Kereszty Zsuzsa – Sebő Júlia – Sztanáné Babics Edit – Zilahiné Gál Katalin (2008): Óvoda-iskola átmenet. Oktatási Programcsomag a pedagógusképzés számára. SuliNova Közoktatási és Pedagógusképzési Kht., Budapest.
62. Draskovits Pál (1940): A magyar kisdiednevelés és kisdiedvónőképzés története és jelen állapota. Közlemények a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely.
63. Düll Andrea (2007): Edukációs környezetek: oktatási-nevelési helyszínek környezetpszichológiája. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyi Gyöngyi (szerk.): Iskolai egészségpszichológia. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan, h.n. 44-69.
64. Einarsdóttir, Johanna (2003): Towards a Smooth Transition from Preschool to Primary School in Iceland. <http://www.leeds.ac.uk/educol/> (2010.11.05.)
65. Einarsdóttir, Johanna (2006): From Pre-school to Primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **50**. 2. sz. 165-184.
66. Elias, Maurice J. – Hunter, Lisa – Kress, Jeffrey S. (2001): Érzelmi intelligencia és nevelés. In: Ciarrochi, Joseph – Forgas, Joseph P. – Mayer, John D. (szerk.): Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Kairosz Kiadó, Budapest. 187-208.

67. Einon, Dorothy (2002): A tanulás kezdetei. Novum Könyvkiadó, h.n.
68. Erber, Maureen W. – Erber, Ralph (2003): A motivált gondolkodás szerepe az érzelmek szabályozásában. In: Forgács József (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest. 271-284.
69. Evans, Dylan (2004): Az érzelmek. Magyar Világ Kiadó, h.n.
70. Fabian, Hilari – Dunlop, Aline-Wendy (2006): Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. [http://www.bernardvanleer.org/Outcomes\\_of\\_good\\_practice\\_in\\_transition\\_processes\\_for\\_children\\_entering\\_primary\\_school?pubnr=604&download=1](http://www.bernardvanleer.org/Outcomes_of_good_practice_in_transition_processes_for_children_entering_primary_school?pubnr=604&download=1) (2011.11.15.)
71. Falus Iván – Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
72. Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia, **105.** 2. sz. 85-105.
73. Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. Iskolakultúra, **17.** 6-7. sz. 83-96.
74. Field, Simon – Kuczera, Małgorzata – Pont, Beatriz (2007): No more failures: Ten steps to equity in education. OECD Publications, Paris.
75. Forgács József (2003): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Könyvkiadó Kft., Budapest.
76. Forray R. Katalin (1998): A falusi kisiskolák helyzete. Education füzetek. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
77. Földesi Lajosné (1999): Freinet-programmal a cigány gyerekekért. Taní-tani, 9. sz. 48-52.
78. Fredrickson, Barbara L. (1998): What Good Are Positive Emotions? Review of General Psychology, **3.** 2. sz. 300-319.
79. Fredrickson, Barbara L. – Branigan, Christine (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and through action repertoires. Cognition and Emotion, **19.** 3. sz. 313-332.
80. Fröhlich, Werner D. (1996): Pszichológiai szótár. Springer-Verlag, Budapest. 115-118.
81. Füle Sándor (1995): A helyi pedagógia programok kidolgozása. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
82. Gábos András – Szivós Péter (2008): A gyermekkori háttér és az iskolázottság. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben. Kutatási jelentés a „Háztartások életút vizsgálata” (HÉV) alapján. TÁRKI, Budapest. 121-134. <http://www.tarki.hu/hu/news/2008/kitekint/20081014.pdf> (2012.11.19.)
83. Gábri Katalin (1998): A pedagógiai program mint az iskolaértékelés alapja. In: Új Pedagógiai Szemle, **48.** 9. sz. 41-50.
84. Gáspár Lászlóné (1990): Óvodaiskola a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban. Óvodai Nevelés, **43.** 1. sz. 3-5.
85. Gelencsér Katalin (2003): Grounded theory. Szociológiai Szemle, 1. sz. 143-154. [http://www.tarsadalomkutatás.hu/kkk.php?TPUBL-A-515/szoc\\_szemle/TPUBL-A-515.pdf](http://www.tarsadalomkutatás.hu/kkk.php?TPUBL-A-515/szoc_szemle/TPUBL-A-515.pdf) (2008.01.05.)
86. Gerő Zsuzsa (2002): Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban. Flaccus Kiadó, h.n. 263-284.
87. Glauber Anna (1997): Lépésről lépésre az iskolában is. Tanító, **35.** 9. sz. 8.
88. Goleman, Daniel (1997): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, h.n.

89. Golnhofer Erzsébet (1998): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57-79.
90. Golyán Szilvia (2009): A korai nevelés a legfontosabb prioritás az esélyegyenlőség szempontjából. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): A reneszánsz értékei – az értékek reneszánsza: XII. Apáczai-napok, Tudományos Konferencia: tanulmánykötet, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, CD, 34-38.
91. Golyán Szilvia (2013): Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. Gyermeknevelés, 1. 1. sz. 106-128. [http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/1\\_szam/golyan\\_ovoda\\_iskola\\_atmenet.pdf](http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/1_szam/golyan_ovoda_iskola_atmenet.pdf) (2013.06.12.)
92. Golyán Szilvia (2013): Szemelvények a hazai óvoda-iskola átmenet pedagógiai gyakorlatából. In: Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között: XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia: tanulmánykötet, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, CD, 91-100.
93. Graczky, Patricia A. – Weissberg, Roger P. – Payton, John W. – Elias, Maurice J. – Greenberg, Mark T. – Zins, Joseph E. (2000): Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 391-410.
94. Graham, Sheila (1999): Tantermi motiváció attribúciós megközelítésben. In: O’Neil, Herold F. – Drillings, Michael (szerk.): Motiváció. Elmélet és kutatás. Vince Kiadó, Budapest. 41-60.
95. Grastyán Endre (1968): Útban az emberi emóciók megértése felé. Valóság, 11. 6. sz. 1-16.
96. Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. Neveléstudomány, 2. sz. 90-106. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_2\\_90-106.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf) (2013.09.10.)
97. Gyenei Melinda (2002): Az óvoda-iskola átmenet: egy új képzési forma kialakítása. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 238-253.
98. Gyenei Melinda (2009): Az iskolakezdés pedagógiai-pszichológiai dilemmái. Kísérlet egy átmeneti képzési forma kialakítására. In: M. Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 329-344.
99. Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (1979, szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest.
100. Hámori Szilvia – Köllő János (2011): Kinek használ az évvesztés? Iskolakezdési kor és tanulói teljesítmények Magyarországon. Közgazdasági Szemle, 58. 2. sz. 133-157.
101. Hamrák Anna (1994): Lassított iskolakezdési program. Iskolakultúra, 4. 19. sz. 16-23.
102. Havas Gábor (2004): Halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda. Iskolakultúra, 14. 4. sz. 3-16.
103. Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
104. Hebb, Donald O. (1994): A pszichológiai alapkérdései. Gondolat-Trivium, Budapest. 228-250.
105. Hedlund, Jennifer – Sternberg, Robert J. (2000): Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 136-167.

106. Hegyi Ildikó (1996): Merre tovább, hogy nekik könnyebb legyen? Óvodai Nevelés, **49.** 3. sz. 95.
107. Hegyi Ildikó (é.n.): A társadalmi környezet és az óvodás gyermek érzelmei. In: Az óvodai nevelési programok bevalásának hatékonyságvizsgálata. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=ovodai-hegyi-tarsadalmi> (2008.10.14.)
108. Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. Új Pedagógiai Szemle, **51.** 7-8. sz. 8-19.
109. Heller Ágnes (2009): Az érzelmek elmélete. József Műhely Kiadó, Budapest.
110. Hermann Alice (1961): Az iskoláskor előtt nevelés tartalma. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960. Akadémiai Kiadó, Budapest. 579-621.
111. Hermann Alice (1962): Az óvodai nevelés eszközei közoktatásunk átszervezésének tükrében. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961. Akadémiai Kiadó, Budapest. 272-317.
112. Hermann Alice (1963): Az iskolába való átmenet kérdéséhez. Óvodai Nevelés, **16.** 3. sz. 102-104.
113. Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvóképzés. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Budapest. 365-418.
114. Hermann Alice (1967): Az iskolaérettség biztosítása a különböző óvoda rendszerekben. Pedagógiai Szemle, **17.** 4. sz. 329-333.
115. Hoffman, Nancy – Ferreira, Maria Luisa – Levin, Ben – Field, Simon (2006): Az oktatás méltányossága – Tematikus vizsgálat, Magyarország – Országjelentés. (Equity in Education – Thematic Review, Hungary – Country Notes) In: Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 67-112.
116. Horányi Annabella (1991): A differenciált iskolakezdés segítése. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. A „Társadalmi beilleszkedési zavarok” c. kutatás programirodája, h.n. 113-129.
117. Horányi Annabella – Kósáné Ormai Vera (1991): Történeti előzmények. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. A „Társadalmi beilleszkedési zavarok” c. kutatás programirodája, h.n. 17-45.
118. Horn Dániel (2006): Kistelepülések kisiskolái – társulás? In: Önkormányzat és közoktatás 2005. <http://www.ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktataskistelepulesek> (2012.09.08.)
119. Hornyák Mária (2002): 150 éves hazánkban az óvoda „kistestvére”, a bölcsőde. Óvodai Élet, **10.** 5. sz. 42-45.
120. Hunyady György (2010): A társadalmi közérzet hullámverése. Napvilág Kiadó, Budapest. 15-44.
121. Hunyady Györgyné (1979): Attitűdvizsgálatok. In: Falus Iván – Hunyady Györgyné – Takács Etel – Tompa Klára (szerk.): Az oktatócsomag. A pedagógiai időszzerű kérdési sorozat, Tankönyvkiadó, Budapest. 91-109.
122. Hunyady Györgyné (1996): Az iskola pedagógiai programja. In: Hunyady Györgyné – M. Nádaszi Mária (szerk.): A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. Továbbképző füzetek sorozat, BPTIF, Budapest. 7-21.
123. Hyson, Marilou (2004): The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-centered Curriculum. Teachers College Press, Columbia University, New York.



124. Imre Sándor (1928): A kisdédóvóintézetek feladata. In: Bardócz Pál (szerk.): A magyar kisdédónevelés vezérkönyve. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest. 14-16.
125. Inántsý-Pap Judit (2008): Iskolakezdés és a társas motívumok. Iskolakultúra, **18.** 7-8. sz. 128-134.
126. Ionescu, Thea – Benga, Oana (2007): Reconceptualizing early education on scientific grounds: school readiness in focus. Cognition, Brain, Behavior, **11.** 1. sz. 49-65.
127. Istenes Mónika – Péceli Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. Iskolakultúra, **20.** 4. sz. 3-22.
128. James, William (1884): What is an Emotion? Mind, 9. sz. 188-205.
129. Jorgenson, Jane – Sullivan, Tracy (2010): Accessing Children's Perspectives through Participatory Photo Interviews. Forum Qualitative Sozialforschung, **11.** 1. sz. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/447/2890> (2010.02.18.)
130. Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontjai. Iskolakultúra, **14.** 11. sz. 3-16.
131. Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162.
132. Józsa Krisztián – Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. Iskolakultúra, **21.** 6-7. sz. 12-29.
133. Józsa Krisztián – Zentai Gabriella (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményeit – Absztrakt. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. A munka és nevelés világa a tudományban. Programfüzet és összefoglalók. Köznevelési Vezetők Képzéséért Alapítvány, Miskolc. 154.
134. Kagan, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest.
135. Kaiser, Barbara – Rasminsky, Judy S. (2007): Challenging behavior in young children: understanding, preventing, and responding effectively. Pearson Education, Inc., Boston.
136. Kalcsits Jánosné (1996): Óvodából iskolába. Közös gondolkodás – élő kapcsolat. Tanító, **34.** 2. sz. 8.
137. Karczag Judit (2005): Az iskolaérettség eldöntése – kérdőjelek és könnyek. Educatio, **14.** 4. sz. 891-896.
138. Kardos József – Kelemen Elemér (1996): 1000 éves a magyar iskola. Korona Kiadó Kft., Budapest.
139. Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra, **17.** 11-12. sz. 21-38.
140. Kelemen Elemér (2000): Kisgyermeknevelés az ezredfordulón. Köznevelés, **56.** 32. sz. 10-11.
141. Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. Új Pedagógiai Szemle, **58.** 2. sz. 76-85.
142. Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 377-411.
143. Kemény Gábor (1945): Demokratikus iskolareform. Embernevelés, **1.** 1-2 sz. 2-21.
144. Kende Anna – Illés Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. Új Pedagógiai Szemle, **57.** 11. sz. 17-41.

145. Kende Anna (2009): Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, **19.** 12. sz. 18-33.
146. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció, I. rész Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, **52.** 4. sz. 317-355.
147. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, **52.** 5. sz. 462-479.
148. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredfordulón. *Közgazdasági Szemle*, **56.** 11. sz. 959-1000.
149. Kéri Katalin (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
150. Kinney, Mark B. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban. Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, **106.** 1. sz. 29-42.
151. Kiss Árpád (1982): Közoktatás és neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Budapest.
152. Kiss Paszkál (2004): Vélemény, véleményformálás: attitűdök szerepe a nevelésben. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológiai pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 368-392.
153. Kiss Tiborné – Szabóné Kálmán Ágnes (2002): Az óvoda-iskola átmenet problémáinak kérdése Miskolc városban. *Óvodai Élet*, **10.** 3. sz. 36-40.
154. Kiss Tihamér (1985): A kisgyermek érzelmei. Tankönyvkiadó, Budapest. 5-38., 241-256.
155. Korintus Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 12. sz. 117-126.
156. Kósáné Ormai Vera (2001): A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában. OKKER, h.n. 245-258.
157. Kósáné Ormai Vera (2010): A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
158. Krajcsi Józsefné (2000): Egy elsős tanító tanévindító tapasztalataiból. *Tanító*, **38.** 6. sz. 26.
159. Kun Ágota (2001): A munkával való elégedettség megismerésének elméleti és módszertani alapjai. In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene. Az egyetemi diákság karrierépítésének lélektani háttere*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 57-70.
160. Ladányi János – Szelényi Iván (2004): Roma etnicitás és társadalmi kirekesztettség. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Nemzet a társadalomban*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 29–46.
161. Lagattuta, Kristin H. – Wellman, Henry M. – Flavell, John H. (1997): Preschooler's Understanding of the Link between Thinking and Feeling: Cognitive Cuing and Emotional Change. *Child Development*, **68.** 6. sz. 1081-1104.
162. Lakatos Katalin (2003): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel. Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 3. sz. 137-149.
163. Lara-Cinisomo, Sandraluz – Fuligni, Allison Sidle – Ritchie, Sharon – Howes, Carollee – Karoly, Lynn (2008): Getting Ready for School: An Examination of Early Childhood Educators' Belief Systems. *Early Childhood Education*, **35.** 4. sz. 343-349.
164. Lázár Péter (1998): A „Kedves”-ház pedagógiája: egy pedagógiai irányzat körvonalai életképekben. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 5. sz. 71-83.
165. Lehoczky János (1999): Az ismeretközpontú értékeléstől az értékcentrikus ismeretszerzésig. *Új Pedagógiai Szemle*, **49.** 12. sz. 32-36.

166. Leontyev, A. N. – Galperin, P. J. – Elkonin, D. B. (1960): Az iskolareform és a pszichológia feladatai. *Pedagógiai Szemle*, **10**. 10. sz. 898-909.
167. Leroy-Audouin, Christine (1995): La transition école maternelle - école élémentaire pour les enfants «en avance»: du passage anticipé en Cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. *Enfance*, **48**. 1. sz. 3-24.
168. Liskó Ilona (1993): Szerkezetváltó iskolák. Oktatókutató Intézet, Budapest.
169. Lőrincz István (1967): Az iskolaérettség fogalma és a beiskolázás. *Pedagógiai Szemle*, **17**. 4. sz. 320-328.
170. Lőrincz István – Palkó István – Petrován Oszkár (1962a): Adalékok az iskolaérettség megállapításához a lefolytatott komplex vizsgálatok alapján. *Gyermekegyógyászat*. **13**. 2. sz. 53-62.
171. Lőrincz István – Palkó István – Petrován Oszkár (1962b): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19. köt. 3. sz. 325-337.
172. M. Tamás Márta (2002): Prevenciós tanulási zavar szűrése az általános iskola első osztályában. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 345-357.
173. Marián Béla (1998): Az iskolák feladatai. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-hatter-Marian-Iskolak> (2010.08.12.)
174. Marik Orsolya (1999): A kezdő szakasz – avagy minden kezdet nehéz... *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 12. sz. 130-147.
175. Maruzs Jánosné (é.n.): Az érzelmi nevelés és szocializáció elemzése, értékelése. In: *Az óvodai nevelési programok bevalásának hatékonyságvizsgálata*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=ovodai-maruzs-erzelmi> (2010.12.18.)
176. Mason, Jennifer (2005): A kvalitatív kutatás. József Műhely Kiadó, Budapest.
177. Mayer, John D. (2003): Az érzelem, az intelligencia, és az érzelmi intelligencia. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 399-419.
178. Mayer, John D. – Salovey, Peter (1997): What is Emotional Intelligence? In: Salovey, Peter – Sluyter, D. John (szerk.): *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books, New York. 3-31.
179. Mayer, John D. – Salovey, Peter – Caruso, David R. (2000a): Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 92-117.
180. Mayer, John D. – Salovey, Peter – Caruso, David R. (2000b): Selecting a Measure of Emotional Intelligence. The Case of Ability Scales. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 320-342.
181. Mayer, John D. – Salovey, Peter – Caruso, David R. (2004): Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, **15**. 3. sz. 197-215.
182. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1993): *Gyermekelektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
183. Mészáros László (2010): *Az érzelmek logikája*. Tericum Kiadó, Budapest.
184. Mészáros István (1981, ford.): *Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Akadémiai Kiadó, Budapest.

185. Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2001): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
186. Mihály Ildikó (2001): Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében. Új Pedagógiai Szemle, **51**. 5. sz. 136-140.
187. Mihály Istvánné – Pestiné Darida Ida – Szakács Mihályné (1995): Az óvóképzés tartalmi változásai (Tantervelemzés). Iskolakultúra, **5**. 15-16-17. sz. 10-18.
188. Mihály Ottó (é.n.): Gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: Horváth Attila – Trencsényi László (1999, szerk.): Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok. Okker, Budapest. 205-225.
189. Mihály Ottó (1998): Az emberi minőség esélyei. Új Pedagógiai Szemle, **48**. 1. sz. 51-58.
190. Muszka-Pál Anna (1996): Az iskola-előkészítő szakasz. Közoktatás, **7**. 1. sz. 6.
191. N. Kollár Katalin – Martonné Tamás Márta – Porkolábné Balogh Katalin – Gyenei Melinda (1999): Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai. Magyar Pszichológiai Szemle, **54**. 3. sz. 405-428.
192. Nádas Mária (1996): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 171-211.
193. Nádas Mária (1996): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 317-329.
194. Nagy Henriett (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. A társas és érzelmi készségek fejlesztési lehetőségei az iskolában. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): Iskolai egészségpszichológia. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan, h.n. 119-135.
195. Nagy József (1980): 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest.
196. Nagy József (1989): PREFER. In: Gerbenné Várbiro Katalin – Vidákovich Tibor (szerk.): A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze. Akadémiai Kiadó, Budapest. 103-116.
197. Nagy József (1996): ...És a nevelés tartalmával mi legyen? Új Pedagógiai Szemle, **46**. 1. sz. 9-20.
198. Nagy József (2002, szerk.): Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
199. Nagy Sándor (1960): Közoktatásügyünk és hazai pedagógiánk új feladatok előtt. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szokolcsy István – Tettemanti Béla (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959. Akadémiai Kiadó, Budapest. 31-61.
200. Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117-158.
201. Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, **58**. 1. sz. 23-34.
202. Németh Mihályné (1989): Óvodai kísérlet. Tanító, **27**. 6-7. sz. 31-32.
203. Németh Mihályné (1993): Az óvodaiskola funkciója és szervezete. In: Németh Mihályné – Golobics Károlyné (összeáll.): Óvodaiskola program 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 9-28.
204. Némethné Tóth Orsolya (2002): Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodáskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében. Kalokagathia, **40**. 1-2. sz. 145-150.
205. Neisser, Ulric – Boodoo, Gwyneth – Bouchard Jr., Thomas J. – Boykin, A. Wade – Brody, Nathan – Ceci, Stephen J. – Halpern, Diane F. – Loehlin, John C. – Perloff, Robert – Sternberg, Robert J. – Urbina, Susana (1996): Intelligence: Knowns and unknowns. American Psychologist, **51**. 2. sz. 77–101.

206. Ney Ferenc (1846): Kisdedóvási nefelejts. A' K. O. Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, Pest.
207. Novák Gábor (1997): A nyírteleki modell. Köznevelés, **53**. 21. sz. 15.
208. Oatley, Keith – Jenkins, Jennifer M. (2001): Érzelmek. Osiris Kiadó, Budapest.
209. O'Loughlin, Marjorie (1997): Reinstating Emotion in Educational Thinking. Philosophy of Education Society. [http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook /97\\_docs /oloughlin.html](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook /97_docs /oloughlin.html) (2006.11.11.)
210. P. Szathmáry Károly (1887): A magyar kisdedóvás és nevelés rövid története. Pesti Könyvnyomda-részvény-társaság, Budapest.
211. Pálfi Sándor (2004a): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 1. Óvodai Nevelés, **57**. 2. sz. 40-43.
212. Pálfi Sándor (2004b): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 2. Óvodai Nevelés, **57**. 3. sz. 76-81.
213. Pásztói Éva (2007): A jó iskolakezdés tényezőiről, feltételeiről, háttéréről – óvónői szemmel. Óvodai Nevelés, **60**. 5. sz. 154-157.
214. Patajné Hegedűs Éva (1990): Az óvodától az iskolába való átmenet problémái, tapasztalatai a napközis nevelő szemével. Módszertani Közlemények, **30**. 5. sz. 273-276.
215. Pethő Ágnes (2005): Az óvodák tanköteles korúakkal kapcsolatos feladatai: tankötelezettség – tanköteles kor – tankötelessé válás. Óvodai Nevelés, **58**. 3. sz. 76-78.
216. Petty, Richard E. – DeSteno, David – Rucker, Derek (2003): Az érzelmek szerepe az attitűdváltozásban. In: Forgács József (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest. 213-233.
217. Petriwskyj, Anne – Thorpe, Karen – Tayler, Collette (2005): Trends in construction of transition to school in three western regions 1990–2004. International Journal of Early Years Education, **13**. 1. sz. 55–69.
218. Pianta, Robert C. – La Paro, Karen M. – Payne, Chris – Cox, Martha J. – Bradley, Robert (2002): The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. The Elementary School Journal, **102**. 3 sz. 225-238.
219. Pintér Katalin (2007): Az óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program (részlet). Tanító, **45**. 1. sz. 10-12.
220. Pirisi Jánosné (1969): Az iskolaérettség problémájához. Pedagógiai Szemle, **19**. 12. sz. 1114-1121.
221. Porkolábné Balogh Katalin (1988): A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): Iskolapszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest. 159-186.
222. Porkolábné Balogh Katalin (2009): A korai prevenció fejlesztés. In: M. Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-37.
223. Pukánszky Béla (2005): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. Educatio, **14**. 4. sz. 703-715.
224. Putz Józsefné (2000): „Megérkezett a legkisebb diák”. Óvodai Nevelés, **53**. 4. sz. 135-137.
225. Radó Péter (2007): Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok. In: Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 9-66.

226. Rajnai Judit (2003): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 11. sz. 67-75.
227. Rapos Nóra (2003): Az iskolai félelmek vizsgálata szülők és gyermekeik véleménye nyomán. *Iskolakultúra*, **13**. 5. sz. 107-112.
228. Ranschburg Jenő (1972): Az emóció ontogenezisének vázlata. In: Ranschburg Jenő (é.n.): *Az érzelem és a jellem lélektanából. Fejlődéslélektani tanulmányok*. OKKER Kiadó, Budapest. 138-149.
229. Ranschburg Jenő (1982): A gyermek érzelmeinek alakulása. In: Ranschburg Jenő (é.n.): *Az érzelem és a jellem lélektanából. Fejlődéslélektani vizsgálatok*. OKKER Kiadó, Budapest. 150-165.
230. Ranschburg Jenő (1995): Félelem, harag, agresszió. *Pszichológia és pedagógia nevelőknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 5-32.
231. Ranschburg Jenő (1998): A „pszichoszomatikus” zavarokról. In: Ranschburg Jenő: *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83-91.
232. Réthy Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. *Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
233. Réti László (1963): Az iskolaérettség pszichológiai vizsgálata. *Pszichológiai Tanulmányok V.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 289-304.
234. Réti László (1967): Az iskolaérettség vizsgálatának kialakulása és fejlődése. *Pedagógiai Szemle*, **17**. 4. sz. 293-305.
235. Réti László (1968): Iskolaképesség, iskolaérettség. *A Tanító*, **6**. 9. sz. 3-5.
236. Rókusfalvy Pál (1971): Az érzelmek szerepe a cselekvés szabályozásában. In: Rókusfalvy Pál – Povázas Éva – Sipos Kornél – Halmi György (szerk.): *Az affektivitás vizsgálata. A Lüscher-teszt alkalmazási lehetőségei és standardizálása*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9-13.
237. Rusting, Cheryl L. (2003): A személyiség mint az érzelmek befolyásának közvetítője. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 361-379.
238. Saarni, Carolyn (2000): Emotional Competence. A Development Perspective. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 68-91.
239. Salovey, Peter – Mayer, John D. (1990): Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. **9**. 3. sz. 185-211. [http://heblab.research.yale.edu/pub\\_pdf/pub153\\_Salovey.Mayer1990EmotionalIntelligence.pdf](http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub153_Salovey.Mayer1990EmotionalIntelligence.pdf) (2010.07.01.)
240. Sántha Kálmán (2006a): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 11. sz. 3-11.
241. Sántha Kálmán (2006b): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.
242. Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Kiadó, Budapest.
243. Scharfe, Elaine (2000): Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. In: Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. (szerk.): *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 244-262.
244. Schüttler Vera (1997): Mi is az az Ovi-Suli? Beszélgetés Baksay Lászlónéval, az Ovi-Suli vezetőjével. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 7-8. sz.

245. Sedlak, Franz – Sindelar, Birgitte (2005): „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolás gyermekek fejlesztése. ELTE BGGYFK, Budapest.
246. Seidman, Irving (2002): Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
247. Sharp, Caroline (2002): School Starting Age: European Policy and Recent Research. <http://www.emie.ac.uk/nfer/publications/44414/44414.pdf> (2011.12.29.)
248. Simon Gyula (1965): A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Budapest. 9-80.
249. Sipos Zsóka (1988): Tanköteles korú óvodások fejlesztése I. Óvodai Nevelés, **41.** 11. sz. 363-366.
250. Sipos Zsóka (1988): Tanköteles korú óvodások fejlesztése II. Óvodai Nevelés, **41.** 12. sz. 405-406.
251. Sipos Zsóka (1990): Óvodásaim beilleszkedése az első osztályba. Óvodai Nevelés, **43.** 2. sz. 42-43.
252. Šmelová, Eva – Souralová, Eva (2010): School Readiness of Children in the View of Preschool Pedagogues. Buletinul Universității Petrol – Gaze din Ploiești, **62.** 1B. sz. 98-106.
253. Straková, Jana – Simonová, Jaroslava – Polechová, Pavla (2011): Overcoming School Failure Background Report for the Czech Republic. <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48631810.pdf> (2012.01.08.)
254. Sroufe, L. Alan (1997): Emotional development: the organization of emotional life in the early years. Cambridge University Press, Cambridge.
255. Stöckert Károlyné (2005): Menjen, vagy maradjon? Óvodai Nevelés, **58.** 5. sz. 155-156.
256. Surányi Éva – Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. Munkagazdaságtani Füzetek 2010/1. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.
257. Sz. Németh Ildikó (1993): Pedagógusok attitűdváltozása. In: Németh Mihályné – Golobics Károlyné (összeáll.): Óvodaiskola program 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 45-48.
258. Szabadi Ilona (1963a): A nevelés folyamatosságának kérdései az óvodában és az általános iskola I. osztályában. Óvodai Nevelés, **16.** 7-8. sz. 252-261.
259. Szabadi Ilona (1963b): A nevelés folyamatosságának kérdései az óvodában és az általános iskola első osztályában II. Óvodai Nevelés, **16.** 9. sz. 316-322.
260. Szabadi Ilona (1972): A gyerekek megismerése az oktatás folyamán. Óvodai Nevelés, **25.** 2. sz. 65-67.
261. Szabadi Ilona (1974): Megismerni, fejleszteni az oktatás folyamatában. Óvodai Nevelés, **27.** 6-7. sz. 220-223.
262. Szabadi Ilona (1975): Óvodai oktatás – iskolára előkészítés a hazai óvodákban. Pedagógiai Szemle, **25.** 9.sz. 795-807.
263. Szabadi Ilona (1977): Az óvoda iskolára előkészítő funkciója. Óvodai Nevelés, **30.** 1. sz. 11-22.
264. Szabó Balázs Gábor (1999, vál. és szerk.): Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára. Új Pedagógiai Szemle, **49.** 12. sz. 118-127.
265. Szabó Balázs Gábor (2000, vál. és szerk.): Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle, **50.** 2. sz. 112-124.

266. Szabó Ildikó (1998): Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-tarsadalom> (2006.10.04.)
267. Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. Új Pedagógiai Szemle, **50.** 3. sz. 61-71.
268. Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle, **55.** 3. sz. 80-97.
269. Szabó Pál (1967): Az iskolaérettség és iskolaéretlenség. Pedagógiai Szemle, **17.** 4. sz. 306-319.
270. Szabó Pál (1970): Találkozás az iskolával. In: Szabadi Ilona – Hegedüs György – Hermann Alice (szerk.): Átmenetek iskoláskorig. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 38-49.
271. Szabó Pál (1977a): A megfigyelési lapok és a jellemzések tapasztalatairól. Óvodai Nevelés, **30.** 3. sz. 155-156.
272. Szabó Pál (1977b): A korrekciós első osztályokról. In: F. Várkonyi Zsuzsa (szerk.): Baj van a gyerekemmel. Gondolat Kiadó, Budapest. 50-61.
273. Szabó Pál (1978): Az iskolaérett és iskolaéretlen gyermek. In: Gosztonyi Jánosné (szerk.): Iskolaéretlen tanulók az első osztályban. Tanulmánygyűjtemény a kompenzáló nevelésről. Tankönyvkiadó, Budapest. 5-14.
274. Szabó Pál (1981): Tízéves a komplex beiskolázási vizsgálat és a korrekciós osztály. Pedagógiai Szemle, **31.** 11 sz. 1004-1012.
275. Szabó Pál (1985, szerk.): Iskolás lesz a gyermekünk. Felkészítés az iskolára. Gondolat Kiadó, Budapest.
276. Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
277. Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár sorozat. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
278. Szekszárdi Júlia (1998): Az iskola belső világa. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-hatter-Szekszardi-Iskola> (2006.08.12.)
279. Szemán Józsefné (1995): Az óvoda-iskola átmenet kérdései. Óvodai Nevelés, **48.** 1. sz. 4-5.
280. Szilágyi Imréné (é.n.): Óvodából iskolába. In: Szabó Mária (szerk.): A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszból. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Ovodabol> (2010.11.01.)
281. Szitó Imre (2009): Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában. Edition Nove Kiadó, Sopron.
282. Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat. Osiris Kiadó, Budapest. 92-95., 386-513., 518-519., 524-525., 540., 547-548., 570-576.
283. Sztrinkóné Nagy Irén (1990): Az óvoda és az iskola közötti átmenet történeti kérdései. In: Óvodapedagógiai Nyári Egyetem, Kecskemét. 56-67.
284. Szunyogh Gábor (2012): Bajban a Kedvesház. Köznevelés, **68.** 41. sz. 10-11.
285. Szvató Anna (2002): Hiszen ez játék! - Szenzoros integrációs terápiák a fejlesztésben. In: M. Tamás Márta (szerk.): Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 88-104.
286. Tárnoki Erzsébet (2002): „Családokat segítő bölcsődék” Óvodai Élet, **10.** 3. sz. 47-52.
287. T. Pusztafalvi Henriette (1993): Szülők az óvodaiskoláról. In: Németh Mihályné – Golobics Károlyné (összeáll.): Óvodaiskola program 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 49-56.



288. Tóth Edit – Csapó Benő – Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, **57.** 9. sz. 798-814.
289. Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, **14.** 4. sz. 787-804.
290. Tymms, Peter – Jones, Paul – Merrell, Christine – Henderson, Brain – Cowie, Mike (2005): Children starting school in Scotland. Scottish Executive Education Department, Edinburgh. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/36496/0009634.pdf> (2012.01.02.)
291. Yeboah, David A. (2002): Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years*, **22.** 1. sz. 51-68.
292. Urbán Róbert (2004): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 95-118.
293. Vágó Irén (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 12. sz. 52-74.
294. Vágó Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, **14.** 4. sz. 742-761.
295. Vágó Irén – Labáth Ferencné (2008): Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjával kapcsolatos kutatás zárójelentése. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/onap\\_zt\\_080703.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/onap_zt_080703.pdf) (2010.10.10.)
296. Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Tartalmi változások a közoktatás egyes területein. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 220-239.
297. Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
298. Vág Ottó (1993): A kisgyermeknevelés története. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc. 8-9., 52-61., 75-80.
299. Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
300. Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. Magyar Pszichológiai Szemle, **57.** 1. sz. 85-109.
301. Vajda Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra*, **19.** 9. sz. 3-14.
302. Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának elemzéséhez. *Magyar Pedagógia*, **101.** 1. sz. 85-108.
303. Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, **13.** 4.sz. 109-112.
304. Varanka Zoltánné (2011): Az iskolaérettségi vizsgálat. *Fejlesztő Pedagógia*, **22.** 2. sz. 34-38.
305. Vargáné Szabó Györgyi (2000): Mit szeret és mit nem szeret a gyerek az óvodában, és mit szeretne még csinálni? Horváth és Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt., Budapest. <http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/minosegirnyitas/modszerek/elegedettségvizsgalatovodaban1.htm> (2002.03.01.)
306. Vekerdy Tamás (1996a): *Kicsikről nagyoknak. 1. rész. A kisgyermekkor*. Park Könyvkiadó, Budapest.
307. Vekerdy Tamás (1996b): *Kicsikről nagyoknak. 2. rész. Az iskoláskor*. Park Könyvkiadó, Budapest.
308. Vekerdy Tamás (2000): Óvodáról, iskoláról, gyermekekről szubjektíven. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest, 149-156.
309. Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák. Az élet dolgai pszichológiai sorozat*. Saxum Kiadó Kft., Budapest.

310. Vekerdy Tamás (2004a): Az iskola betegít? Az élet dolgai pszichológiai sorozat. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
311. Vekerdy Tamás (2004b): Kinek mi kell? Iskoláztatási igények. *Educatio*, **13**. 1. sz. 3-10.
312. Vekerdy Tamás (2004c): Gyermekközpontú-e az iskola? *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 4-5. sz. 91-97.
313. Vekerdy Tamás (2010): Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Az élet dolgai pszichológiai sorozat. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
314. Vekerdy Tamás (2011): És most belülről... Álmod és lidércek. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
315. Vetró Ágnes (2010): Depresszió és kezelése gyermek- és serdülőkorban. *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle*, **15**. 1. sz. <http://www.medicalonline.hu/gyogyitas/cikk/depresszio-es-kezelese-gyermek-es-serdulokorban> (2013.01.24.)
316. Villányi Györgyné (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 12. sz. 75-88.
317. Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin (2008): Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekekre. *Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek* 10., Educatio, Budapest.
318. W. Mikó Magdolna (1990): Integrált képzés a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán. *Óvodai Nevelés*, **43**. 1. sz. 5-6.
319. W. Mikó Magdolna (2003): Óvodából az iskolába. Az iskolaérettség pedagógiai és pszichológiai kérdései. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, h.n.
320. Winnicott, Donald W. (2000): Kisgyermek, család, külvilág. Animula Kiadó, Budapest, 169-178.
321. Wagenhoffer Lászlóné (1994a): Óvodából – iskolába. *Kulcslyuk*, **1**. 1. sz. 1-4.
322. Wagenhoffer Lászlóné (1994b): Az óvoda és az óvodáskorú gyermek. *Kulcslyuk*, **1**. 3. sz. 1-5.
323. Winkler Márta (2004): Az óvodából az iskolába való áttérés megkönnyítése: életmód alakítása, a kommunikáció formái, a légkör megteremtése a Kincskereső Iskolában. In: Deszpot Gabriella – Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Gyermekek, módszerek, nevelők...Moduljavaslatok pedagógusképzők számára. Köznevelési- és Pedagógus-továbbképzési Kht., Pilisborosjenő*, 61-69.
324. Zajonc, Robert B. (1980): Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, **35**. 2. sz. 151-175.
325. Zajonc, Robert B. (2001): Érzelem és gondolkodás: az érzelmek függetlensége. In: Forgács József (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 41-66.
326. Zajonc, Robert B. (2003): *Érzelmek a társas kapcsolatokban és megismerésben*. Osiris Kiadó, Budapest.
327. Zolnay János (2007): A határtalan város – Városfejlesztés és közoktatáspolitikai Pécsen. In: Törzsök Erika – Paskó Ildi – Zolnay János (2008, szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2007. A gyűlölet célkeresztjében*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest. 213-254.
328. Zolnay János (2008): Vákuumfalvak, vákuumiskolák. *Beszélő*, **13**. 4. sz. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/vakuumfalvak-vakuumiskolak> (2012.07.04.)
329. Zombori Judit (1998): Bevezetés az iskolai életbe. *Tanító*, **36**. 7. sz. 17.

330. Zrinszky László (2000): Iskolaelméletek és iskolai élet. OKKER Kiadó, Budapest. 209-215.
331. Zsoldos Márta (1999): A tanulási- és magatartási zavarok kognitív terápiája - A Sindelar-program. Gyógypedagógiai Szemle, **27.** 2. sz. 94-101.
332. Zsoldos Márta – Sarkady Kamilla (1999): Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST. BGGYTF, Budapest.
333. Zsolnai Anikó – Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. Új Pedagógiai Szemle, **57.** 7-8. sz. 3-15.
334. Zsolnai Anikó – Lesznyák Márta – Kasik László (2007): A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. Magyar Pedagógia, **107.** 3. sz. 233-270.
335. Zsolnai Anikó – Kasik László – Lesznyák Márta (2008): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban – egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. Iskolakultúra, **18.** 5-6. sz. 40-49.
336. Zsolnai Anikó – Kasik László – Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése – egy longitudinális vizsgálat eredményei. Új Pedagógiai Szemle, **58.** 6-7. sz. 91-109.
337. Zsolnai Anikó (2011): A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In: Csapó Benő - Zsolnai Anikó (szerk.): A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában. [http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?folderId=279536&name=DLFE-23216.pdf](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-23216.pdf) (2012. 01.03.)
338. Zsubrits Attila (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. Új Pedagógiai Szemle, **57.** 7-8. sz. 16-22.

## **12. Függelékek**

## 1. számú függelék: Diagnosztikai eljárások, módszerek

A folyamatos, strukturált megfigyelés értékes segítséget ad a pedagógusnak,<sup>239</sup> hogy az egyéni fejlődés ütemét figyelemmel kísérje, támpontot kap a fejlesztési feladatokat megtervezéséhez, nagyobb elmaradások esetén pedig szakemberek segítségét kérheti. A folyamatos megfigyelések rögzítésére fejlődési naplót rendszeresíthetnek az óvodák, de ennek vezetése nem kötelező.

A debreceni Kurucz Utcai Óvoda nevelőtestületének közreműködésével 2003-ban indult útjára egy könyvsorozat. „Az óvodás korú gyermek megismerésének, fejlesztésének rendszere és eszköztára” sorozat<sup>240</sup> 7 kötete teljes körű segítséget kíván nyújtani a gyermek megismeréséhez az óvodába lépéstől kezdve a fejlődés nyomon követésén át egészen az iskolakészültség megállapításáig, mintegy támogatva a pedagógus mindennapi munkáját. A gyermek megismerését célzó kötetekhez kapcsolódik a nyolcadik kötet, mely egy fejlesztést segítő módszer- és eszközgyűjtemény.

A megfigyelési szempontok és a fejlettségmérő lapok segítik az esetleges problémák korai felismerését, hogy időben elkezdhető legyen az egyénre szabott prevenciós program alkalmazása. Az egyéni fejlesztési terv az intézmény által felvállalt fejlesztés biztosításának ütemterve, mely személyre szólóan kerül kidolgozásra.

Kósáné Ormai Vera „íkerkönyvei” – a „Mi óvodánk” (2001) és a „Mi iskolánk” (2010) – nevelépszichológiai módszereket ajánlanak pedagógusok és szülők számára. A módszergyűjtemények az egyes gyermek és a csoport/osztály megismeréséhez, jellemzéséhez, a fejlődés leírásához adnak bőséges támpontot tematikusan válogatott kérdőívek, interjúk (beszélgetések), megfigyelések, elemzési szempontok által. Minden vizsgálatnál megfogalmazza azt a „kutatási” kérdést, amire a választott módszer/módszerek választ keresnek, továbbá megadja a vizsgálatban résztvevők körét – gyerekek (csoport, illetve osztálymegjelöléssel!), pedagógus, szülő. A nagycsoport végén azt javasolja a szerző, hogy az óvodapedagógus minden iskolába készülő gyermekkel kapcsolatban végezzen összefoglaló áttekintést a korábbi vizsgálatok „másodelemzése”, dokumentumelemzés és megfigyelés nyomán. Ehhez a „Mi óvodánk” című módszergyűjteményben szempontsort is kínál, ami összefoglalja, hogy mit érdemes átgondolni az iskolába lépéssel kapcsolatban, illetve milyen jelenségek utalnak az esetleges iskolaéretlenségre. Továbbá a szerző a feljegyzések, tapasztalatok értékeléséhez szempontokat is ajánl.

A Komplex Prevenciós Óvodai Program (Balázsné, Porkolábné és Szaitzné, 2009) épít a hazai tradicionális nevelési értékekre, ötvözve azokat a korszerű fejlődés és nevelés-lélektani, neurológiai, gyógypedagógiai eredményekkel. A Prevenciós Program fő feladatának tekinti a három-hét éves gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak, eltérő fejlődési ütemének (érési jellemzőik) szem előtt tartásával az egészséges harmonikus személyiségfejlesztést, a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítását, az iskolai potenciális tanulási zavarok megelőzését, az óvodai nevelési feltételek sajátos megszervezésével (támasznyújtás). A Prevenciós Program tudatosan felvállalja az iskolai tanulási képességeket meghatározó funkciók fejlesztését, így a potenciális tanulási zavarok korai kiszűrését és

<sup>239</sup> A pedagógus kifejezetést szűken értelmezve kizárólag az óvodapedagógusra és a tanítóra értem. Ennek oka, hogy a diagnosztikai eljárások, módszerek kapcsán azokat kívántam meg összegyűjteni, melyek amellet, hogy hazánkban a leggyakrabban használtak, azok alkalmazásában a három-nyolc éves kor közötti gyermekekkel a legtöbbet foglalkozó pedagógusok is kompetenssé válhatnak.

<sup>240</sup> Sorozatszerkesztő: Fonay Tiborné. Pedellus Kiadó, Debrecen.

megelőzését. A program a tanulási képességeket meghatározó struktúrák fejlesztésénél, elméleti megfontolásból kiindulva, a mozgásra alapoz. A program kísérletileg kipróbált pedagógiai diagnosztikai eszközöket alkalmaz, ezek a személyiséglap (szocio-kulturális háttér, nevelési légkör, korai fejlődés jellemzői); megfigyelési szempontok; valamint fejlettségmérő lapok.

A preventív fejlettségvizsgáló rendszert (a továbbiakban: PREFER) az 1970-es évektől alkalmazták hazánkban az iskolakészültség mérésére, de a vizsgálat elvégzése nem volt kötelező. A PREFER azzal a céllal készült, hogy segítségével diagnosztizálni lehessen a négy-hét éves gyermekek tudásának és magatartásának azokat a területeit, amelyek a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából alapvetőek, azaz mintegy pedagógiai előszűrést lehet vele végezni *Nagy József* szerint (*Nagy, 1989*) Az öt éves kori mérés preventív célokat szolgálhat, mert az eredmények értékelését követően még mód és lehetőség nyílik az iskolába lépés előtti fejlesztésre. A módszer átdolgozását követően a diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (a továbbiakban: DIFER) a négy-nyolc éves korosztály fejlettségi színvonaláról ad képet a differenciált fejlesztés tervezése érdekében. Legkorábban a kiscsoport végén, a középső csoport elején lehet mérni az eszközzel, ekkor még viszonylag alacsony eredmények várhatók; a második évfolyam felett pedig már nem használhatóak, mivel a fejlettség túllép a teszt-csomag által mért szinten. A DIFER csomag része a hét tesztből álló tesztrendszer. A tesztek négyféle értékelést tesznek lehetővé: elemenkénti és összetevőnkénti analitikus diagnózist, tesztenkénti globális diagnózist, és a DIFER-indexet. Az egyes teszteknek és a teljes tesztrendszernek van úgynevezett rövid változata is. Az eszközcsoportot pedagógusok (is) alkalmazhatják, a DIFER fejlesztőfüzetek sorozat pedig az iskolába készülő vagy az iskolát kezdő kisgyermekek különböző részképességeinek egyéni fejlesztéséhez szükséges feladatsorokat tartalmaz.

A „*Meeting Street School Screening Test*”-et (a továbbiakban: MSSST-teszt) *Peter K. Hainsworth* és *Marian L. Siqueland* dolgozták ki 1966-ben. MSSST-t az Egyesült Államokban 5-7,6 éves óvodás és kisiskolás gyermekek vizsgálatára dolgozták ki azzal a céllal, hogy időben feltárja a majdani tanulási zavarok kialakulásáért felelős részképességek hiányosságait. Magyar standardját 1999-ben *Zsoldos Márta* és munkatársai dolgozták ki (*Zsoldos és Sarkady, 1999*). A szűrőeljárás verbális és nem-verbális feladatokból áll, segítségével átfogó információhoz juthatunk a várható tanulási zavar előjeleiről. Három szubtesztje a részképességek felmérésére alkalmas (motoros, vizuo-perceptuomotoros és nyelvi szubteszt). A teszt 4,6 éves kortól hét éves korig féléves intervallumokra osztottan szubtesztenként és összesített normaponttal egyaránt kifejezi a gyermek fejlettségi szintjét. Használatával nagy létszámú csoportok szűrése és diagnosztizálása végezhető el viszonylag rövid idő alatt. Az MSSST- tesztet pedagógusok is felvehetik, és az egyéni eredmények tükrében eldönthető, hogy szükséges-e további, pontosabb és részletesebb diagnózist adó szakvizsgálat.

*Anna Jean Ayres* nevéhez fűződő szenzoros integrációs terápia (a továbbiakban: SZIT) elsősorban a legősibb érzékek, a tapintás- és az egyensúlyérzék ingerlésén keresztül juttatja el a gyereket egy magasabb idegrendszeri integrációs szintre. A SZIT terápia azon alapul, hogy az érzékletek legjobb összerendezője a mozgás. *Ayres* és munkacsoportja párhuzamosan a szenzoros integrációs terápia elméleti hátterének kimunkálásával, vizsgálati eljárásokat is kidolgozott. Ezeknek egy része standardizált tesztek egyre bővülő repertoárja, más része strukturált klinikai megfigyelések rendszere. A 17 altesztből álló *Southern California Sensory Integration Test* 1972-ben jelent meg először, kidolgozását több évtizedes klinikai alkalmazás és kutatás előzte meg, főleg hat-kilenc éves tanulási nehézségeket mutató gyerekek körében (*Szvatkó, 2002*). A szenzoros integrációs diszfunkciót mutató gyerekek minél korábbi

azonosítása és a terápia korai életkorban való megkezdése érdekében három-öt éves korú óvodások számára szerkesztették a *DeGangi-Berk Test of Sensory Integration* elnevezésű tesztkészletet. Fontos azonban kiemelni, hogy a standardizált tesztek csak korlátozott lehetőséget nyújtanak arra, hogy komplex képet alkothassunk a gyerek szenzoros integrációjának mintázatáról (Szvatkó, 2002). Diagnosztikai képesítést tanfolyam keretében csak gyógypedagógusok és pszichológusok szerezhethetnek, azonban a terápia elméleti hátterének megismerésére lehetősége van a pedagógusoknak is.

A *Lakatos Katalin* által kidolgozott szenzomotoros szemléletű „állapot- és mozgásvizsgálat” (a továbbiakban: ÁMV) mozgáskoordinációs nehézségeket, értelmi akadályozottságot, autisztikus jellemzőket, eltérő fejlődésmenetet, megkésett pszichomotoros, illetve beszédfejlődést mutató, hiperaktív, figyelemzavaros, tanulási,- megértési,- beilleszkedési nehézségekkel küzdő (és/vagy hátrányos szociokulturális környezetben felnövő) öt évnél idősebb gyermekek fejlesztéséhez-oktatásához és neveléshez ad segítséget (Lakatos, 2003). A 35-45 perces vizsgálat segítségével meg lehet határozni a vizsgált gyermek organikus érettségének (éretlenségének) a szintjét százalékban, kimutatható a vizsgálható 40 készség- és részképesség profilja, illetve prediktív adatok is megállapíthatók az iskolai beválás sikerességére vonatkozóan. Az elmaradás szintjeihez alkalmazható felzárkóztató-terápiás eljárások a hidroterápiás rehabilitációs gimnasztika (a továbbiakban: HRG) és a tervezett szenzomotoros tréningek (a továbbiakban: TSMT I. és TSMT II. módszerek). Elméleti alapjuk azonos a szenzoros integrációs terápiákéival (például a legismertebb SZIT-terápiával), edzésmélet alapszabályainak alkalmazását építették be mindkét magyar módszerbe. A módszerek regressziós szemléletű, neuro- és szenzomotoros vizsgálatokat figyelembe vevő, igen sok fejlesztő feladattal rendelkező (a HRG 370 mozgásfeladatból áll, míg a TSMT 680-an egyéni, és több mint ezer csoportos feladatból tevődik össze), eszközigényes mozgásfejlesztési lehetőségek. *Lakatos Katalin* (2003) véleménye szerint az ÁMV az adott esetben kiválthatja az iskolaérettségi vizsgálatot, továbbá a TSMT és a HRG alkalmazáskor félévenként kontrollvizsgálatként alkalmazható. Az ÁMV vizsgálatot, illetve a terápiás módszerek elsajátítását célzó pedagógus-továbbképzések fogadják a pedagógus jelentkezőket is.

*Brigitte Sindelar* komplex fejlesztő programjának célja az idegi eredetű tanulási és magatartási zavar megelőzése, illetve a zavar elmélyülésének megakadályozása (Zsoldos, 1999; Sedlak és Sindelar, 2005). A magyar átdolgozás 1998-ban került a hazai nyilvánosság elé (Zsoldos, 1999). A sindelari koncepció szerint a gyakorlást a „gyökereknel” kell kezdeni, azon a szinten, ahol a kognitív képesség még megfelelően működik. Akkor is innen indul a foglalkozás, ha ez a szint a gyermek életkorához képest igen alacsony. A Sindelar-program részei: feltáró, illetve a terápiás tervet kijelölő vizsgálóeljárás; fejlesztési periódus; valamint a hatékonyságot ellenőrző ismételt vizsgálat. A vizsgálat a teljes képességrepertoár megismerését célozza, nem csupán a hibás funkciókét; a program indításakor és lezárásakor készült vizsgálatok összehasonlításával megállapítható a gyermek önmagához viszonyított fejlődési szintje. A Sindelar-Zsoldos 1. program (tanulási- és magatartási zavarok megelőzése) az 5-7 éves óvodás és iskolát kezdő gyermekek, a Sindelar-Zsoldos 2. program (tanulási- és magatartási zavarok terápiája) pedig az általános iskola 2-8. osztályos tanulók számára kidolgozott Sindelar-féle komplex képességfejlesztő-program alkalmazására készíti fel továbbképzési tanfolyam keretében az 1. program többek között a gyakorló pedagógusokat, a 2. program a fejlesztőmunka célcsoportjára való tekintettel az óvodapedagógusok számára nem nyitott.

A GMP beszédpercepció diagnosztikai tesztet Gósy Mária dolgozta ki. A GMP-diagnosztika célja a beszédészlelési elmaradás vagy zavar helyének, típusának és mértékének felderítése, és ezek alapján a terápia meghatározása. A beszélő, de legalább valamennyire együttműködni képes gyermek vizsgálatára kialakított eljárás három éves kortól 12-13 éves korig használható. Háromtól hat éves korig a gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményét méri, hét éves kortól a tesztfeladatok 100,00%-os teljesítését várja el. A diagnosztika 20 tesztet tartalmaz, közülük 15 az óvodás és 18 az iskolás gyermekek vizsgálatára szolgál, a résztesztek számának különbségét az okozza, hogy vannak csak az óvodások és vannak csak az iskolások számára kialakítottak. Az egyes tesztek sorrendjét a vizsgáló szabadon választhatja meg, vagyis azoknak szigorúan kötött sorrendje nincsen. Az eljárás sztenderdizált, így a magyar anyanyelvű gyermekek beszéd-feldolgozási folyamata megítélhető és az eredmények alapján a terápia megtervezhető. A GMP beszédpercepció diagnosztikát és terápiát tanfolyami keretben pedagógus is elsajátíthatja.

Ezzel ellentétben a beiskolázás kapcsán alkalmazott *iskolaérettségi vizsgálat* a fejlődési elmaradásokat okként kezeli, a vizsgálat keretében a gyermek életkorához mért fejlettségének megállapítása történik. A vizsgálatra január 15-e és március 31-e között kerülhet sor, melynek során a szakemberek csoportos és egyéni helyzetben kívánnak képet kapni a gyermek képességeiről (rajzkészség, számolás, gondolkodás, emlékezet), valamint szociális és pszichés érettségéről. A vizsgálatot gyógypedagógusból, pszichológusból és esetenként pedagógusból (tanító, óvopedagógus) álló team végzi. A szülővel folytatott anamnézis felvétel és beszélgetés során tájékozódnak a terhesség, szülés körülményeiről; a gyermek fejlődéséről, az életében bekövetkezett nagyobb változásokról, fontosabb történésekről, esetleges nevelésével kapcsolatos nehézségekről. A csoportos vizsgálat részei például a *Goodenough* skála szerinti emberrajz elemzés, *Strebel*-féle szegélydísz vizsgálat, az *Edtfeldt* vizsgálat. Kiegészítő vizsgálat során alkalmazzák a *Bender A* és *B* teszteket, a *DPT*-t (Diszlexia Prevenció Teszt), illetve a színes *Raven* tesztet. A vizsgálati anyag a gyermek életkorához igazodik, de a szakemberek a döntésük meghozatalánál azt is mérlegelik, hogy a gyermek az adott iskolarendszer függvényében hogyan bírná az iskolai követelményeket.

A javaslat kialakításához figyelembe veszik az óvodapedagógus által készített pedagógiai jellemzést, valamint ha fejlesztő pedagógus, pszichológus vagy logopédus szakember foglalkozik a gyermekkel, az ő véleményüket is. A feladatok teljesítésében elért eredményeket százalékos meghatározásban fejezik ki. „*Iskolába mehet*” az a kisgyermek, aki: a vizuális percepció szubtesztben eléri a 80%-ot; számolási készségének szintje 60%-os; nyelvi fejlettsége eléri a 75%-ot; mozgásfejlettsége meghaladja a 80%-ot; szociális érettsége pedig legalább 90%-os.

Az iskolaérettségi vizsgálat végén a vizsgáló team megbeszéli a szülővel javaslatát, s minden esetben a gyerek érdekeit szem előtt tartva igyekszik a legmegfelelőbb megoldást találni a beiskolázás tekintetében. Az iskolaérettségi vizsgálatot eddig a Nevelési Tanácsadó végezte szülői kérésre vagy óvodapedagógusi kérésre szülői jóváhagyással, a tanácsadó az eredmények tükrében esetenként a Szakértői és Rehabilitációs Bizottsághoz utalta a gyermeket. A jogszabályi változások a pedagógiai szakszolgálatok tekintetében is átalakulást hoztak. A nevelési tanácsadók nem szűntek meg, csak a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról szóló 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet értelmében összeolvadtak a pedagógiai szakszolgálatokkal, így vélhetően ugyanott, talán ugyanazok a szakemberek, hasonló feltételekkel végzik majd a tartalmában régi vagy megújult iskolaérettségi vizsgálatokat.



## 2. számú függelék: Az iskolakészültség meghatározói

Az iskolakészültségi komponensek áttekintését alapvetően a gyermekközpontú pedagógiai szemlélet teszik indokolttá, mely a gyermek megismeréséből indul ki. Továbbá szükséges hogy a gyermeki fejlődés biológiai, pszichés és szociális jegyeinek ismerete által: egyrészt bizonyos problémák megjelenése elkerülhető legyen; másrészt az általános ismeretek lehetőséget adjanak az egyéni fejlődési folyamatok támogatására; harmadrészt időben „jelzést” kapjon a pedagógus ahhoz, hogy segítő szakembert vonjon be a tanítási-tanulási folyamatba.

### *A 6-8 éves gyermek főbb életkori sajátosságai*

Az érés folyamat, ahogy a gyermek óvodából iskolába történő átmenete sem egy pillanat. Elengedhetetlen, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók egyaránt ismerjék a 6-8 éves gyermekek életkori sajátosságait, hogy az egyéni fejlődési utat támogatni, segíteni tudják, legyen az a gyermek még óvoda vagy már iskola.

A genetikai tényezők és a *környezeti tényezők* nem egymástól függetlenül hatnak a személyiség formálódására, hanem összefonódva, mintegy „beépített” korreláció mentén. Vizsgálati eredmények azt látszanak igazolni, hogy a személyiségek közötti különbségekhez nemigen járulnak hozzá a gyermeknevelési módszerek, a család társadalmi státusza. Az ikervizsgálatok is azt jelzik, hogy a személyiség és a környezet közötti kölcsönhatás formái közül a reaktív (különböző egyének azonos környezettel találkozva eltérő módon reagálnak) és az evokatív (különböző egyének azonos környezettől eltérő visszacsatolást kapnak) interakciók az egész életen át megőrzik ugyan jelentőségüket, de hatásuk a kisgyermekkorban a legerőteljesebb, mivel akkor szinte a szülő által kialakított környezetre korlátozódik. Ezzel párhuzamosan a proaktív interakció annál fontosabbá válik, minél idősebb a gyermek, amikor is képessé válik arra, hogy túllépje a számára biztosított környezetet, s elkezd megalkotni saját környezetét, így saját személyiségfejlődésének is aktív alakítójává válik (*Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1994*).

Az a kisgyermek, aki bújócska közben hosszú-hosszú ideig képes egy helyben „lapulni”, az iskolában még nem tud „megülni” (*Gerő, 2002*). *Gerő Zsuzsa* bírálta az *iskolai átvezetést*, mely a gyakorlatban szerintem nem jól történik. Véleménye szerint nem veszik figyelembe, hogy az érés üteme mindenkinél más, így az iskola azonos követelményeket támaszt mindenkivel szemben. A figyelmetlenebb, nehezebben beilleszkedő gyermekeknél hamar eltűnik a *tanulási kedv*, s már igen korán elmaradás mutatkozik náluk a többiekkel szemben. Úgy vélem, nem az általános követelményekkel van igazán gond, inkább azoknak időbeli ütemezésével. Mindenkinek ugyanakkora kell ugyanaddig eljutnia az elsajátításra szánt ismeretek láncolatában.

Óvoda életkorban a gyermekek ismeretei telítve vannak személyes élményekhez fűződő asszociációkkal. Ez a „tudás” még hézagos, folyton változik. Ami nagyon fontos, *örömet szerez neki az, amit csinál*. Nem az eredmény a fontos, hanem a folyamat. S közben kijátssza félelmeit, levezeti feszültségét. A gyermek, ha valami érdekli, képes hosszú időn át csak arra az egy dologra koncentrálni. Az a fontos, hogy például rá tudja-e illeszteni a meghívóra az általa hajtogatott papírszívet, vannak-e olyan színes ceruzák, melyek a megálmodott szivárvány megrajzolásához kellene, a „csokoládé” feliratot el tudja-e már olvasni.

Lassan képessé válik az egyre önállóbb ismeretszerzésre. Tapasztalatokat akar szerezni, élmények által örömmel. Imád keresni, kutatni, vizsgálni, szemlélni, megfigyelni. Így vannak, akik úgy gondolják, véleményem szerint tévesen, hogy az iskolában elég az ismereteket átadni,

kiadni a feladatot, elmondani, hogyan kell összeadni, vagy összekapcsolni a „cs”-t az „o” betűvel, azaz „leadtuk” az anyagot, így jogosan várhatjuk el, hogy mindenki mindent pontosan tud.

Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az adott érzelmi állapot, amiben ezeket az ismereteket közvetítjük, legalább ugyanannyira lényeges, mint amennyire az, hogy módszertanilag mennyire készítettük elő az órát, milyen jól szemléltettünk, hány érzékszervet kapcsolunk be a megismerési folyamatba, milyen didaktikai kultúránk. Az *élmény* jelentőségét a pedagógia régen felismerte, a tapasztalat is azt mutatja, hogy az élményszerű tanulás hatékonyabb. Mindemellett az sem véletlen, hogy a tevékenység- és élményközpontú tanulást napjainkban fedezzük fel újra; éppen akkor, amikor a kompetenciafejlesztés a tanulási-tanítási folyamat középpontjába kerül.

Az iskolakezdést az egyéni érési ütemhez is igazodva ma már rugalmasan szabják meg. Emellett *Gerő Zsuzsa* az óvodai nevelés folyamán úgy véli, az általános éretlenség, a szociális elmaradás, gyenge részképesség orvosolható, nem feltétlenül egyéni foglalkozással, inkább személyre szóló figyelemmel. Az iskolára való „előkészítés” legcélravezetőbb formájának a megfelelő helyzeteket felismerő és azokat kellően hasznosító, az egyes gyerekek előrehaladását célzó, de azt a csoportmunka által megvalósító *pedagógiai lépések láncolatát* tartja (*Gerő, 2002*).

Az iskolakezdés a gyermek életének egyik jelentős fordulópontja. Az indulás meghatározza iskolai pályafutását, ami későbbiekben egész életére kihat. Ha nem megfelelő időben történik a beiskolázás, vagy ha a fejletlen képességek, pszichés problémák korrekciója nem történik meg, annak hosszú távú negatív következményei lehetnek: tanulási nehézség, beilleszkedési, magatartási problémák, érzelmi, pszichés tünetek. Ha nem alakult ki az iskolás testforma; a gyerek gyenge, fizikailag-szellemileg fáradékony; figyelme könnyen elterelődik; gondolkodása nem a tényeket ragadja meg, hanem a számára érzelmileg fontosat; munkaérettsége nem megfelelő; szabálytudata kialakulatlan; a kudarcot nehezen tűri; önuralma, akarata fejletlen, érzelmei uralkodnak felette; esetleg túl visszahúzódó, bátortalan – ezek mind jelzés értékűek lehetnek a pedagógus (és a szülő) számára. Ilyen esetekben célszerű a gyermek számára még egy évet biztosítani, hogy a teljesítményhelyzet, a megfelelés folyamatos terhe nélkül, az óvodában maradván érhesse el a szükséges fejlettséget, érettséget.

Az iskolai életre való készültségi szintnek biológiai, pszichés és szociális meghatározói vannak, melyek közül egyik sem hanyagolható el, mindegyik egyformán szükséges a hatékony és sikeres iskolai munkához. A továbbiakban törekszem összefoglalni az alapkultúrtechnikák elsajátításán túl az iskolai élethez nélkülözhetetlen fent említett három komponens főbb életkori ismérveit a gyermeki fejlődés folyamatosságának személetesével.

Az óvoda befejezése után az iskola megkezdése a gyermek számára (és a család számára is) *életmód-változtatást* jelent, s az új helyzetben csak akkor képes helytállni, ha az új szakasznak az előfeltételei már megvannak, ha kész az iskolára. De nemcsak a helyzet változik, hanem maga a gyermek és ezzel együtt az ő igényei is.

#### *Biológiai érettség jellemzői*

A kisgyermekkor elmúltát viszonylag feltűnő testi változások jelzik. Az egészségesen fejlődő gyermek testileg fejlett, mozgása harmonikus, összerendezett, testi szükségleteinek kielégítését képes szándékosan irányítani (*Kósáné, 2001*). Hat-hét éves korra a gyermek testének aránya megváltozik, fokozatosan közelít a felnőttkori arányokhoz. Körülbelül 115-120 cm magas, 22-24 kg az átlag (ezen értékeknek természetesen vannak szórásai).

Az agy mérete növekszik, elektromos aktivitásának mintázata változik. Hat és nyolc éves kor között fejeződik be a kéreg mielinizációja (ez EEG-vel kimutatható). Öt éves korig éberállapotban a théta-aktivitás jellemző, hatodik évtől az alfa-aktivitás fokozatosan uralkodóvá válik, ez a figyelmi működések változását okozza. Az agy fejlődésének másik jellemző vonása a lateralizáció kialakulása, az egyik agyfélteke dominánsabb lesz, aminek hatására a mozgás összerendezettebbé, kifinomultabbá, bonyolultabbá válik, lehetővé téve az összetettebb cselekvések végrehajtását, a magasabb szintű gondolkodást.

Az idegrendszer kortikalizálódási folyamata az ötödik évben kezdődik és a 7-8. évben nyugvópont jelentkezik. A biológiai alkalmasság az idegrendszer megfelelő érettségét is feltételezi, mely magába foglalja a nagy- és finommozgások, valamint a szem-kéz koordináció összerendezettségét, a figyelem összpontosításának képességét.

A fogváltás is az iskolakezdési kor táján kezdődik el, és tíz éves korig tart. A csontosodás igen bonyolult, többféle biokémiai-genetikai mechanizmus által irányított folyamat. Az emberi szervezet csontjai fokozatosan csontosodnak el, az ujjpercek 10-11, a kézfej csontjai 13-14 éves korban. A medencecsont gyerekeknél három önálló, egymáshoz illeszkedő részből áll: a csípő-, az ülő- és a szeméremcsontból. A csontok hét éves korban kezdenek összenőni, azonban a medencecsont csak 20-21 éves korban lesz egységes.

A csontrendszer mellett mindenképpen szólni kell az izomrendszer fejlődéséről is. Először a nyakizmok fejlődnek ki, a váll, a kar, a törzs és a comb izmai. A kisizmok, így a kéz kisizmai is csak hat-hét éves korban indulnak fejlődésnek, ezért a gyermek finomabb mozdulatokat a kezével általában hét-nyolc éves korában tud elvégezni.

A gyermekek fejlődése igen különböző lehet, ezért csak általánosságban mondható, hogy korai gyermekkorban, az óvodában a gyermekek a gyors növekedés szakában vannak, ilyenkor alapmozgásokat sajátítanak el, mint például a futás, az ugrás, a rúgás, a dobás. Az írást lehetővé tevő finommozgások hosszú biológiai érési folyamat útján fejlődnek ki. Rossz ceruzafogás esetén nehezebb az írás, az írás mennyiségének, illetve a tempónövelés hatására nehezebbé válik a ceruzakezelés, romlik az írás minősége és a teljesítmény, elfárad a kéz (súlyosabb esetben izomgörcs vagy ínhüvelygyulladás is kialakulhat!), „csúnya lesz az írka”, ami egy kisgyermeknek, aki törekszik a tökéletesre, jól akar teljesíteni, nagy teher.

Hat éves korára a megfelelően fejlődő gyermek megtanul a környezet tárgyaival bánni, mozgás közben társaira tekintettel lenni, a tárgyi világba, illetve a gyerekcsoportba egyaránt képes jól beilleszkedni.

Kisiskolás korra a gyermek szervezete teherbíróbb lesz, megritkulnak a betegségek. A megfelelő mennyiségű és minőségű *alvásnak* gyermekkorban kiemelt jelentősége van, mivel alváshiányban a növekedési folyamatok üteme jelentősen lassul, továbbá fizikai és szellemi teljesítménycsökkenéshez vezet.

#### *A pszichés érettség jellemzői*

A gyermekek óvodából iskolába történő átmenete *élethelyzeti nehézségnek* tekinthető, ha az a gyermek lelkiállapotára jelentős befolyást gyakorol, s az „élethelyzet” krízise elhúzódik. A lelkiileg egészségesen fejlődő gyermek érdeklődve várja az iskolát, fejlődnek a *tanuláshoz szükséges képességei*: az észlelés (téri, akusztikus, vizuális), a testséma, a szándékos megjegyzés és felidézés, a szándékos figyelem, valamint a cselekvő szemléletes és képi gondolkodás mellett megjelenik az elemi fogalmi gondolkodás (Kósáné, 2001).

A négy-öt éves gyermek észlelése analitikus. Már felismer bizonyos részleteket, de azokat izoláltan, az egésszel való összefüggésük nélkül ragadja meg. Hat-hét éves korra alakul ki az

elemző látás, az úgynevezett „*Gestalt-látás*”. Ez a strukturált egésznek a felfogása, az egésznek a részleteivel együtt történő észlelése. A rész-egész összefüggéseinek helyes felismerése az írás-olvasás tanulás alapfeltétele.

Hat éves korban a gyermek *beszédeszlelése* relatíve fejlett, az anyanyelvi közlések érthetőek számára, feldolgozza azokat, megérti azt még a kissé gyorsabb beszédtempó esetén is. Biológiai ritmusérzékenységénél fogva képes szavakat, rövid mondatokat szótagolni. Beszédkészségének sajátossága a tiszta hangképzés (formai vonatkozás) és a megfelelő szókincs, kifejezőkészség (tartalmi vonatkozás), ez szükséges az olvasás és írás elsajátításához, továbbá a tanulásához.

A kisiskolás *figyelmének* koncentrációja rövid idejű, gyakori ingadozást mutat. Csak lassan válik képessé a rendszeres, alapos megfigyelésre, a felesleges információk kizárására. Az akaratlagos figyelem időbeli terjedelme csak fokozatosan nő, 5-10 percről 20-25 percre, s hétényolc éves korra még tovább (Vekerdy, 2010), s az önkéntelen figyelem mellett a *szándékos* figyelem fokozatosan válik uralkodóvá. A gyermeknek rá kell hangolódnia arra, hogy a tekintéllyel rendelkező személy által kijelölt feladatok elvégzését előbbre valónak tekintse minden más tevékenységnél. Cselekvéseit már nem (vagy egyre kevésbé) jellemzi az azonnaliség, kezdi magától megkívánni azt, amit a felnőtt tekintélyi személy is elvár tőle, ehhez nincs szüksége annak állandó jelenlétére. Viselkedésének indítékrendszerében új mozzanatként jelenik meg annak „feszültsége”, hogy elsajátítson egy-egy készséget, ismeretet, ezáltal létrehozva-alkotva valamit. Mindezek mellett jellemzővé válik a feladattartás, megjelenik a szabályokhoz való alkalmazkodás igénye (képes szabályt átvenni és betartani), képes az együttműködésre, egyre jellemzőbb az önállóság igénye is. Kialakul tehát a feladattudat, a feladattartás, a teljesítmény-motiváció, a gyermek elviseli a monotóniát.

Öt éves kor körül kezd fokozatosan kifejlődni az *emlékezet* szándékossága, a gyermek át tudja venni a felnőttől az emlékezeti célt, ezzel együtt növekszik az emlékezet terjedelme, valamint a szavakban való emlékezete is erősödik. Mindemellett az óvódás emlékezete nem megbízható. Hat-hét éves kor táján az emlékezet rövid idejű tájának kapacitása növekszik, segítségével a gyerek összetett feladatok megoldására lesz képes. Emlékezeti stratégiákat alkalmaz az információ kódolásához, tárolásához, előhívásához. Ezek egyike az ismételtetés, másik ilyen stratégia pedig a megjegyzendő anyag szervezése, csoportosítása. Óvódás és kisiskolás korban is jelentős szerepe van az emlékezetben az érzelmeknek.

A *képzelet* óvodáskori jellemzője a fantáziahazugság. A képzelet és valóság közt választóvonal lassan alakul ki, az első mesék hőse ő maga, később az állatmesék hőseivel azonosítja önmagát legkönnyebben. A gyermek a mesékben<sup>241</sup> hallott szavakat belső képpel egészíti ki, a csodaszerű elemeket szereti. A kisiskolások képzelete fegyelmezettebb és realitásosabb, mint az óvodásoké, de még jelen lehet a fantáziahazugság maradványa, valamint változatosság és szokatlan asszociációk jellemzik a képzeletet. A mesék szimbolikus nyelve még az aktuális élethelyzetet stilizáló történetek által is sokat tud segíteni, hogy a gyermek képes legyen „kezeln” érzelmeit.

A *gondolkodás* fejlődésének fő teoretikusai Jean Piaget, Lev Szemjonivics Vigotszkij és Henri Wallon. Közülük Jean Piaget az egyik legátfogóbb elméletet alkotta meg a gondolkodás fejlődésére. Elméletében a 6-12 éves kor a konkrét műveleti szakasz. Műveleti, mert a

---

<sup>241</sup> A mesében benne van a változás lehetősége, ami nem jól működik a világban, azt meg lehet változtatni. A mese megtanít koncentrálni, figyelni a hallottakra, ami később az olvasásánál is alapfeltétel lesz. A meséből mindenki annyit ért, amennyit „tudata megenged”, a gyerekek annyit engednek be a mese jelentéséből, amennyit érzelmileg képesek elviselni (Boldizsár, 2010).

végrehajtott mentális cselekvés egy logikai rendszerbe illeszkedik; s konkrét, mert a gyermek már mentálisan képes a tárgyakkal manipulálni, anélkül, hogy azok jelen lennének.

Hat éves kor körül a megfigyelés, a kérdezés, a gyermek képzeletében felmerülő sokféle megoldás a gondolkodás leglényegesebb forrásai. Beszélgetés közben észrevehetjük, hogy mindez még nem a felnőttre jellemző gondolkodás szabályai szerint folyik, a gyermek gondolataiban egyik részletről a másikra ugrál, s ebben a „szökdécselésben” élmény keveredik a hallomásból szerzett tudással vagy éppen a kitalált fantáziaképpel. Ha alkalmazkodni tudunk a gyermeki gondolkodásmódhoz, akkor kiderülhet számunkra, hogy ő nagyon jól tájékozódik ezzel a módszerrel. A „mondjuk, hogy”, „csináljuk úgy, mintha” és egyéb kifejezésekkel olyan szabályokat állít fel, mely tökéletesen elhatárolja a valódi világot a fantáziavilágtól. Ez segíti majd az iskolában, hogy a feladathelyzetet ne tekintse játékhelyzetnek, amit tetszés szerint változtatni lehet.

A gyermek gondolkodása az iskoláskor során sokféle helyzetben kevésbé egocentrikussá válik, s ez növelheti a kommunikáció hatékonyságát (lásd: *Robert Krauss* és *Sam Glucksberg* kísérleti eredményeit In: *Cole és Cole*, 1998). Az önszabályozás kialakulásához a megfelelő társas és emocionális támogatáson keresztül vezet az út, amelynek alapját a minőségi interperszonális kapcsolatok és szociális interakciók jelentik (*Graham*, 1999).

#### *A szociális érettség jellemzői*

Vizsgálati eredmények azt sugallják, hogy a biztos kötődéssel óvodába lépő gyermekek jobban fel vannak készülve az új élményekre, hatékonyabban boldogulnak a társas kapcsolatokban. Nem bizonyított azonban szignifikáns összefüggés az elsődleges kötődés minősége és a szociális kompetenciák között (vö. *Atkinson és mtsai*, 1994).

A *szocializációnak* is a nyelv a legtermészetesebb eszköze. A gyermek a beszéd révén tanul meg alkalmazkodni környezetéhez, ugyanakkor nyelvi eszköztárának szegénysége is jelzi, ha szociális kapcsolataiban, közösségi magatartásában, viselkedésében valami „probléma” van. Az óvoda és az alsó tagozat felelőssége egyrészt abban áll, hogy a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulók kiegyenlítő beszédfejlesztését, felzárkóztatását hogyan tudja megoldani, másrészt az alsó tagozaton kell ezzel párhuzamosan megalapozni az írott nyelvhasználatot.

*Eleanor Maccoby* négyféle gátlást sorolt fel, melyeket a gyermeknek el kell sajátítania: mozgások, érzelmek, következtetések és választás gátlása. A gyermekek felnőtt normákhoz való igazodásának fejlődését *Claire Kopp* három fő fázisra osztotta, s e fejlődés utolsó szakaszát három-hat éves korra tette, mikor az önkontroll már elég rugalmassá válik ahhoz, hogy a gyorsan változó környezetre válaszként legyen alkalmazható (*Cole és Cole*, 1998). Az *új környezetbe való beilleszkedés* nem minden gyermeknek sikerül egyformán, ez számos tényezőtől függ, például alaptermészet sajátosságaitól és a gyermek előzetes tapasztalataitól (vö. *Kiss*, 1985). Az egyén „alaptermészete” nagyban módosul a külvilággal való viszonyban, az egyes interakciók közben.

*Inántszy-Pap Judit* (2008) az iskolakezdés a társas alkalmazkodással összefüggésben kutatások eredményeit összegezve megállapította, hogy az óvodában szenvedő gyerekek komoly lehetőséget kapnak a „közösségváltás” során. Míg a népszerű gyerekek beilleszkedése egyszerű, a mellőzött és az elutasított gyermekek szempontjából a váltás „esélyt” ad. A mellőzött gyerekek barátot találhatnak, de kevésbé sikeres társas alkalmazkodás esetén az új feladathelyzet is „lekötheti” őket. Az elutasított gyerekek számára pedig a teljesítményirányú visszajelzés és megerősítés által énképe új elemekkel bővül, összetettebbé és árnyaltabbá válik.

Az óvodás gyermekek érzelmi vezéreltek, tevékenységeikben, magatartásukban az érzelmek dominálnak. Bár nem rangsorolhatók az óvodai nevelés feladatai – hiszen mindegyik nagyon fontos, nem elhanyagolható a későbbi sikeres iskolai munkához –, úgy gondolom, az *érzelmi biztonság* megteremtése alapfeltétel. Ahol nem érezzük magunkat jól és biztonságban, ott kevésbé vagy egyáltalán nem tudunk együttműködni. Ugyanez érvényes az iskolai mindennapokra.

Egy iskolások körében végzett vizsgálat azt támasztotta alá, hogy a diákok számára fontosabb a személyi, mint a *tárgyi környezet* (Békési, 2006). Ezt a megállapítást érdemes árnyaltabbá tenni a környezetpszichológiai kutatások eredményeivel. A gyerekek *helypreferenciáit* kutatva rangsoroltatták és jellemeztették kedvenc helyeiket, majd feltáró módszerekkel igyekeztek megfejteni a pozitív és negatív helyválasztás mögöttes dinamikáját (Düll, 2007). *Kalevi Mikael Korpela* kutatási eredményei kimutatták, hogy a 8-19 éves gyerekek a gyakran használt helyeket nem kedvelik; azonban a *társas-környezeti szocializáció* kezdetén (majd később a kamaszkor kezdetén) a ritkábban használt helyek preferenciája háttérbe szorul, s inkább kedveltek a jól ismert, megszokott helyek (idézi: Düll, 2007).

Egy *szeretetteljes, stabil, otthonos légkörben* a testi, értelmi és lelki fejlődés-fejlesztés hatékonyabban valósul meg. Kezelhetőbbek az egyéni szükségletek, viselkedésbeli-magatartásbeli eltérések, esetleges devianciák, pótolhatók az ismeretbeli hiányosságok, megvalósulhat a preventív pedagógia. Igény, szükség esetén könnyebben bevonhatók egy ilyen környezetbe külső szakemberek. S egy ilyen óvodában, iskolában megvalósítható az általam tágran értelmezett „együttnevelés”, mely a társadalom hatékony működésének elengedhetetlen feltétele.

A 21. században a szociális kompetencia, érzelmi intelligencia fogalmak egyre nagyobb szerepet kapnak a neveléstudományi kutatásokban is. Bár a szociális és érzelmi készség megalapozása a családi környezetben történik, de bizonyított, hogy e készségek fejlesztésének kiváló területe az óvoda, illetve az iskola (Nagy, 2007).

Kutatási eredmény igazolja, hogy a szociális képességek és készségek működése spontán módon nem változik pozitív irányba, míg azok szoros kapcsolatot mutatnak a tanulmányi sikerességgel (Kasik, 2007), s a szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható (Zsolnai, 2011).

A kisgyermek hangsúlyosan érzelmi lény, fokozottan igényli a megfelelő érzelmi kapcsolatot környezetével, főként édesanyjával. A szociális nézőpontváltás készségének növekedése részben annak a képességnek a növekedésétől függ, mely lehetővé teszi, hogy a gyermek más személyek viselkedését és pszichológiai állapotát egyaránt képesek legyenek észlelni (lásd: *Dorothy Flapan* vizsgálatát In: *Cole és Cole*, 1998). A szociális kompetenciát befolyásolja az anyához (gondozóhoz) való kötődés minősége. Ha a kötődésméletek vizsgálati eredményeit figyelembe vesszük, megfogalmazható, hogy a rossz gondozás jobban befolyásol, mint a szegénység.

A *kötődés* mély szociális igény, ezt számos kísérlet igazolta. Valakihez tartozni, szeretni és szeretett személynek lenni alapvető szükségletünk, s ez életkortól független. A kötődés kisiskolás korban is nagyon fontos, hiszen a kisgyermek még a szülő és/vagy a tanító kedvéért készíti el a feladatot. A pedagógus állandó jelenléte és referencia személyi minősége lehetőséget biztosít ahhoz, hogy *új kötődési élményt* biztosítson. Az egyes rituálék által rendszerességet és következetességet nyújt, de emellett elfogadja a gyermek távolságtartását, az „elkerülést”. Nem elképzelhetetlen, hogy a pedagógushoz akár egy csoportnyi/osztálynyi gyerek kötődjön. Mindemellett fontos, hogy a pedagógus iránti kötődés és az általa tanított tantárgy

elsajátításának eredményessége között összefüggés van, kisgyermekkorban a *kötődés fontos tanulási motívum*.

A másokkal szembeni *szociális bizalom* fokozatosan épül ki, és ha valakiben megtört ez a bizalom élete során, természetesen nehezebb a pedagógus feladata is. Biztonságra, bizalomra mindenkinek szüksége van. Egy osztályban többen, akár 30-an vagy még többen vannak, így nem mindig mindenkié a „kiemelt tanítói figyelem”, de minden egyes kisgyermeknek tudnia kell, figyelnie rá. Folyamatosan tanulja meg, hogy nem mindig őt szólítják fel, tanulgatja késleltetni szükségleteinek kielégítését. Próbálgatja, méregeti magát, tanulja, hogy az ember hogyan lehet első és utolsó is bizonyos helyzetekben, szituációkban, feladatokban, átéli a sikert és a kudarcot egyaránt. Észreveszi, hogy a világ sokféle, mindenki más. Mindenkinek vannak olyan értékei, amelyek csodálatra méltóak, nem mindenben lehet és kell az elsőnek lenni.

A gyermek általában a családban tanul meg *érzelmileg viszonyulni*, mint ahogy beszélni, táplálkozni is. A családban alakulnak ki az alapvető viselkedés sémái, szokásai, alapozódik meg énképe és a másokhoz való viszonya, erkölce, értékrendje. A történelem során a család jelentős alak- és funkcióváltozáson ment át, de „alapfeladata” nem változott: biztonságos és állandó háttérrel adni gyermeknek és felnőttnek egyaránt.

Az iskola számos újdonságot, érdekességet nyújt, a tudás megszerzése azonban rendszeres munkával, szokatlanul hosszú figyeléssel, napról napra ismétlődő feladatkészítéssel, gyakorlással jár. A szociálisan egészségesen fejlődő gyermek készen áll a tanító és az iskolai élet elfogadására. Képes a kapcsolatteremtésre, az együttműködésre, szabályokhoz való alkalmazkodásra, feladattudata kialakulóban van (Kósáné, 2001).

Az iskolába lépő gyermek egyre *önállóbban* látja el önmagát. Szülei jelenlétét nem igényli idegen helyzetben. A gyermek fokozatosan egyre több időt tölt a felnőttek közvetlen felügyelete nélkül kortársaival, igyekszik a közösségbe beilleszkedni. Iskolás korban a felnőtt elvárásai megszorodnak, egyre bonyolultabb feladatokat kell önállóan elvégeznie a gyermeknek. Az iskolában több olyan feladatot kap, ami nagyobb fizikai erőt kíván, nagyobb fizikai terheléssel jár, s egyben nagyon szellemi terhelést is kínál, hiszen nagy mennyiségű információt kell viszonylag rövid idő alatt megjegyezni.

A *szociálisan érett gyermek* elfogadja a feladathelyzetet, a feladatokat többnyire egyedül elvégzi. Képesé válik szükségleteit féken tartani, hosszabb ideig köthető le az érdeklődése, figyelme kevésbé csapongó, elterelhető, véletlenszerű ingereknek jobban ellen tud állni. A játék többek között a fentiek miatt sem jó, ha „kiszorul” az iskolai mindennapokból.

A *játék* fegyelemre szoktat, a játék öröme átsegíti a gyermeket a szabálytartás „kellemetlenségein”. Az iskolai feladatok vállalásához, a szabályok betartásához az egyes játékszabályok kialakítása, megtartása „előgyakorlat”. Sok esetben még előfordul, hogy bár a gyermek tudja, mit várnak el tőle, mégsem annak megfelelően viselkedik. Nem elég tudni tehát a szabályokat, azt is el kell sajátítani, hogy egy adott helyzetben a gyermek le tudja gátolni kezdeti indulatait, vágyait, ez mindenfajta önkontroll kialakulásának alapja (Cole és Cole, 1998).

Áttekintve a három-nyolc éves gyermek biológiai, pszichés és szociális fejlődésének jellemzőit fontos kiemelni, hogy egy-egy óvodai csoportban vagy elsős osztályban a gyermekek között szélsőségesen nagy különbségek lehetnek. Érthető, hogy milyen megterhelő lehet egy hat-hét éves gyermek számára a tanulás. Ezért is tartom nagyon fontosnak, hogy a pedagógusok releváns gyermekismeret birtokában legyenek képesek a nevelés-oktatás mindenkori és jelenlegi feladatainak megfelelni. A helyzetet mindenképpen nehezíti, hogy az óvodai nevelés tartalma és az iskolai nevelés-oktatás tartalma nem (kellően) épül egymásra.

Az első tanévkezdéshez közeledve egyre több szó esik az iskoláról, az ottani tevékenységekről családi környezetben és az óvodában egyaránt. Az iskola élet iránti érdeklődés mellett természetes módon jelenik meg a tanulás, mint tevékenységformát illető gyermeki kíváncsiság is. A kisgyermek igényévé válik a „tanulás”, az utánzásos játékból induló utánzásos tanulás jellemzi iskolás életének kezdetén, így sajátítja el az alapkészségeket, az írás, olvasás, számolás alapjait (Vekerdy, 2010).

Az egyén tanulási potenciálja és tanulási eredményessége, illetve intelligenciaszintje és iskolai teljesítménye között olykor nagy eltérés tapasztalható. Csapó Benő (1999) kutatásai igazolták, hogy az osztályzatok korrelációja erősen szignifikáns a tantárgyi attitűdökkel, az iskolához való viszsonnyal és a teljesítménymotivációval. Az iskolához való kötődés fontosságát számos kutatás igazolta, az erős kötődésről beszámoló tanulók a tanulmányi sikeresség tekintetében nagyobb valószínűséggel szereztek jobb osztályzatokat (Nagy, 2007).

Kiemelt jelentősége van annak, hogy a tanulók milyen elvárásokat állítanak fel saját tanulmányi sikerességüket illetően, de ugyanígy fontos, hogy a pedagógusok is magas szintű elvárást fogalmazzanak meg, hiszen így nagyobb a valószínűsége az egyén magasabb szintű iskolai teljesítményének. A magas elvárások akkor váltják ki inkább a magas teljesítményt, ha mindezek kellően támogató családi és iskolai környezetben fogalmazódnak meg (Nagy, 2007).

Az értelmi fejlődés ezer szállal kapcsolódik az érzelmi fejlődéshez és a társas viselkedés fejlődéséhez. Az értelmi nevelés célja a kognitív területek fejlesztése, s közben az érzelmek sérülhetnek, hiszen nem egyformák az egyéni adottságok. Ugyanígy az erős érzelmi kapcsolat, a szeretett személlyel való együttműködés segíti a tanulást, attól könnyebben tanulunk, aki érzelmileg közel áll hozzánk. Mindemellett igaz az is, hogy néha pont az érzelmi közelség teszi lehetővé a tanulást.

Az érzelmi nevelés az érzések megértésére, kifejezésére, kezelésére tanít meg, s emellett az értelmi területek is fejlődnek. Az intelligencia és az érzelem fogalmak „összekapcsolása” csupán az 1970-es években kezdődött meg, amikor az érzelmek és a megismerés egymásra gyakorolt hatását tudományos igénnyel kezdték vizsgálni. Kutatások bizonyították, hogy a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményükkel, és annak alakulásával (Cole és Cole, 2001).

Mielőtt néhány, a kora gyermekkori tanulóval kapcsolatos vizsgálatot és azok eredményeit bemutatom, fontos röviden definiálni a tanulás fogalmát, felvázolni annak értelmezési lehetőségeit.

A tanulás nem kizárólag emberi sajátosság, az egész élővilágban fellelhető, és sokan a tanulást a környezethez alkalmazkodásnak tekintik. A tanulóval összefüggő kérdéseket több tudomány vizsgálja, így például a biológia, biokémia, a pszichológia, a pedagógia és a szociológia. A tanulást számos aspektusból közelítik meg, így kutatási terület sok mellett például a tanulás egyéni és szociális dimenziója, a tanulás feltételei, az iskolai tanulás hatékonysága, a tanulás neurofiziológiai mechanizmusai.

A tanulás a köznapai értelmezés szerint az ismeretlen tudás elsajátítása, míg pedagógiai értelemben „... egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.” (Nahalka, 1998. 118.), a tanulás eredményezhet motoros, perceptuális és verbális változást.

A viselkedés előrejelzésének igénye, a cselekedetek bejósolhatóságának problematikája szintén olyan kérdéskör, mely számos diszciplína vizsgálati területe, s egyben különféle



diszciplínák közös találkozási pontja, mivel a tanulást időben tartós viselkedésmódosulásként is értelmezhetjük.

A gyermeki létet alapvetően a *spontán tanulás* jellemzi, míg a felnőttét legtöbb esetben a szándékos tanulás. „... 6-7 éves kor között jön létre az a fordulat a gyerekek értelmi képességeiben, amely alkalmassá teszi őket a szándékos és szervezett tanulásra.” (Vajda, 2009. 10.) Az óvodai és az iskolai tanulás egy rendszerezett és irányított tevékenység, mely többnyire szervezett keretek között megy végbe. Előfeltétele egyfajta érettség, alkalmasság (biológiai, pszichés és szociális) a tanulási tevékenységre. Mindemellett szükséges az úgynevezett készenléti követelmény, valamint közvetlenül a tanulási tevékenység „beindításához” és fenntartásához elengedhetetlen a motiváció és a megerősítő visszacsatolás.

A tanulás egyes feltételeit eltérő módon tárgyalják a különböző kutatók. A tanulást számtalan tényező befolyásolja, melyek nemcsak egyenként, de együtt és egymásra hatva is végül visszahatnak magára a tanulási tevékenységre. Az iskolai tanúláshoz szükséges képességek megítéléséhez figyelembe kell vennünk azokat a pszichikus funkciókat, melyek a hat év körüli gyermek értelmi fejlődését meghatározzák, és a tanulási alkalmasság megítéléséhez támpontul szolgálnak.

A készségek fejlődésének szenzitív periódusa az óvodáskor. Józsa Krisztián és munkatársai (2004) egy longitudinális vizsgálat keretében arra keresték a választ, hogy a készségek iskolakezdekéskor mérhető fejlettségi szintje milyen mértékben határozza meg a későbbi fejlődést. Kimutatták, hogy „... a készségek fejlődésében a tanulási motívumnak jelentős szerepe van. A fejlettebb tanulási (elsajátítási) motívumokkal rendelkező gyerekek készségei gyorsabban fejlődtek.” (Józsa, 2004. 4.)

A tanulási eredményességben az *érdeklődés* meghatározó szerepét több kutatás bizonyítja. Az ember érdeklődése nem csak egyfajta „adottság”, hanem bizonyos mértékben szabályozható, orientálható, fejleszthető. A mély és intenzív érdeklődés állandó ismeretszerzésre készíteti az egyént. Több mint kíváncsiság, mert a megszerzett ismeretek tovább erősíthetik, tartósíthatják az érdeklődést; továbbá irányát, tartalmát sok további tényező határozza meg. Az eredményes tevékenykedés feltétele a tartós érdeklődés, de idővel az érdeklődési irányok is alakulnak, formálódnak. Az újdonság iránti fogékonyság, a nyitottság megakadályozza az érdeklődés elszürkülését.

Nehéz megállapítani, hogy a széles érdeklődési kör, vagy az egy területen való intenzív elmélyülés vezet-e későbbiekben majd a sikeresebbnek vélt szakmai életúthoz. Meggyőződésem, hogy a kisgyermek nevelése-oktatása során azt kell szem előtt tartani, hogy az egyén érdeklődését őrizzük meg és támogassuk, esetenként hagyjuk, hogy hulláma magával ragadja őt. Azonban azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy érdeklődés az egyes tevékenységek során is alakul, így a differenciálódásra kell a hangsúlyt helyezni, továbbá a specifikum tudatos felismerésére. El kell érni, hogy a gyermek meg tudja határozni, mi az, amivel szívesen foglalkozik, s mi az, amit elutasít.

A tanulás sikerességét befolyásolja a gyermek valamennyi készsége, térbeli és időbeli tájékozódó képessége; a családi háttér; a tanító személye; az osztályközösség és a gyermek aktuális testi és lelki állapota egyaránt (Balázsne, Porkolábné és Szaitzne, 2009). Porkolábné Balogh Katalin és munkatársainak vizsgálata (2009) arra mutatott rá, hogy a tanulási zavarok megelőzésének szempontjából kiemelt szerepe van a percepció fejlesztésének és a mozgásos tapasztalatok kialakításának. Némethné Tóth Orsolya (2002) intenzív mozgásfejlesztésben részt vevő gyermekek körében végzett kutatást. A fejlesztés hatására jobb motoros képességeket produkáló gyermekek esetében jobb eredményeket várt a tanúláshoz szükséges képességek

közül az emlékezet és a figyelem terén. A vizsgálat eredményei közül kiemelném, hogy pozitív korrelációs kapcsolat mutatható ki a gyöngyfüzés (mint finomkoordinációt igénylő tevékenység) és a távolugrás között (ami durvakoordinációs nagymozgás), s utóbbi összefügg a verbális emlékezetbeli teljesítménnyel is (Némethné, 2002).

A tanulási képesség kétségkívül összefügg az *intelligenciával*, mely lélektani szempontból olyan képességek felhalmozását jelenti, melyek következtében az egyes egzisztenciális feladatok könnyebben oldhatók meg (Benesch, 1999). Az intelligencia egy összetett képesség-együttes, melynek elemeit régóta kutatják, de az egyes elméletek más-más arányt tulajdonítanak az öröklött géneknek és a környezet hatásának.

A gyermekkori háttér jelentős szerepet játszik az elért iskolázottsági szint tekintetében, és ugyancsak meghatározó a testvérszám. Gábos András és Szívós Péter (2008) kutatása azt igazolta, hogy a testvérek száma alapvetően pozitívan befolyásolja a gyermekek iskolai végzettségének szintjét. Az egykéssel szemben előnyben vannak azok, akiknek van egy testvére, azonban három vagy több testvér esetén azt találták, hogy drasztikusan csökken a felsőfokú végzettség megszerzésének valószínűsége. *„Az alacsony státusú társadalmi csoportok (szegény, iskolázatlan, állástalan szülők) gyermekeinek iskolai szegregációja a gyermekek iskolai teljesítménye szempontjából nem közvetlenül, a családi szociális hátrányai miatt érinti hátrányosan e gyermekeket, hanem a családi háttér és a gyermek várható tanulmányi sikeressége közti szoros korreláció következtében.”* (Kertesi és Kézdi, 2009. 962.)

A tanulást kiváltó hatást tekintve beszélhetünk külső és belső motiváló erőkről. Mesterházi Zsuzsa egy interjú során megfogalmazza: *„Az első osztályban dől el, hogy egy gyermek mennyire szereti meg azt az életformát, amit egy iskola jelent, a foglalkozásokat, a tanulást. A tanuláshoz való viszony azon múlik, hogy mennyire érzi jól magát azokban a helyzetekben, amikor tanul, tehát mennyire tudunk az érzelmeire hatni, mennyire lesz kellemes élmény az, amit csinál. (...) Ha jó volt az óvodai élet, jó az otthoni élet, akkor a gyermek nyitott és befogadó, szívesen tanul – ha ez a tanulás komplex módon történik.”* (B. Tier és Dányi, 2012a. 17.)

Réthy Endréné kiemeli, hogy *„... a tanulás folyamata nemcsak intellektuális teljesítmény, hanem egyidejűleg motivációs és emocionális megküzdési helyzet is.”* (Réthyne, 2003. 44.)

A kisiskolások érzelmeikben együtt munkál a büszkeség, a bizonytalan várakozás és a kisebb-nagyobb szorongás az újtól. A hat-hét éves gyermeknél még *hiányoznak a tényleges teljesítménymotivációk*. A szülő mellett a pedagógus is jelentős szerepet tölt be a tanuláshoz való viszony alakulásában, az ő dicsérete, elismerése fokozza a gyerek tanulási kedvét, önbizalmát.

Az érzelem és a motiváció fogalmak közös tőből, a latin *movere*, mozgatni igéből erednek (Grastyán, 1986). Az érzelmek motiváló, cselekvésre indító hatása ismeretes. A gyenge érzelmek nem vagy csak alig befolyásolják viselkedésünket, míg az intenzív érzelmek hatása igen erős, de ahogy hatékonyabbá tehetik viselkedésünket, ugyanúgy fékezői, esetenként gátlói is lehetnek azoknak (Hebb, 1994). A cselekvés során elért teljesítmény mérsékelt érzelmi szinten optimális, az érzelem túlzott intenzitása során azonban felléphet a dezorganizáló hatás. Az idegrendszer normális működéséhez optimális aktivációs szintre van szükség, az arousal szint növekedése egy ideig együtt jár a motiváció növekedésével, azonban ha az aktivációs szint a szükségesnél magasabb szintet ér el, a motiváció csökkenni kezd, esetenként megszűnik.

Az érzelem az objektív valósághoz fűződő szubjektív viszonyunk tükröződése közvetlen átélés formájában. Grastyán Endre az emóció-koncepciók történeti bemutatás során Charles Darwin következtetésére hivatkozva kiemeli: *„... az érzelmi megnyilvánulások a biológiai*

*alkalmazkodás következményei.*” (1968. 2.) Az érzelmek a külvilág tárgyaihoz, jelenségeihez és az önmagunkhoz való szubjektív viszonyulást jelenítik meg. Az érzelmek egyfajta fontosságjelzők: tükrözik a bennünket ért hatások szubjektív fontosságát, úgy működnek, mint egy harmadik jelzőrendszer.

*Nico H. Frijda* érzelmedefiníciója szerint az érzelmet általában az okozza, hogy a személy egy fontos dologgal, céllal kapcsolatban tudatosan vagy tudattalanul relevánsnak értékeli egy eseményt (*Oatley és Jenkins, 2001*). Az érzelmet pozitívnak érzi, ha az esemény segíti, és negatívnak, ha gátolja az „ügy” előrehaladását. Tapasztalatok azt igazolják, hogy a szélsőséges emocionális izgalom összeütközésbe kerülhet az egyén teljesítményével (*Grastyán, 1986*). Az érzelem magja a cselekvéskészség és a tervek beindítása, az érzelem elsőbbséghez juttatja azt az egy- vagy néhányfajta cselekvést, amelyeket sürgősségérzettel ruház fel, így megzavarhat más mentális folyamatokat és cselekvéseket, avagy versenghet velük. Az érzelmet általában jellegzetes típusú mentális állapotként éljük át, amelyet néha testi változások, kifejezések és cselekvések kísérnek. *Nico H. Frijda* szerint az érzelem a következő lépések folyamata: kiértékelés, kontextus-értékelés, cselekvéskészség és pszichológiai változás, kifejezés és cselekvés (*Oatley és Jenkins, 2001*).

A motivációra a viselkedés célorientált aktivációja jellemző (*Fröhlich, 1996*), a motívumok belülről aktiválódnak (*Atkinson és mtsai, 1994*), míg az érzelem egy összetett inger- és helyzetspecifikus izgalmi állapotot jelöl (*Fröhlich, 1996*), melyet rendszerint külső események váltanak ki, és az emocionális reakciók ezen események felé irányulnak. Másik jelentős különbség az érzelmek és a motívumok között, hogy az érzelmek mindig aktiválják a vegetatív idegrendszert, míg a motívumok nem (*Atkinson és mtsai, 1994*). Az érzelmi izgatottság és a célorientált dinamika, az érzelem és a motiváció közötti összefüggések a viselkedés során nyilvánulnak meg.

Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció *kulturális jellemzőit* vizsgáló kutatás azt állapították meg, hogy az óvodáztatás befolyásolja a roma tanulók motivációját, iskolai teljesítményét, azonban megállapították, hogy a vizsgálatban részt vevő hetedikes roma tanulók átlagosan egy osztályzatnyival gyengébb tantárgyi eredményei nem magyarázhatók motivációs különbséggel (*Fejes és Józsa, 2007*). Továbbá összefüggést mutattak ki a roma tanulók osztályzatai és a szülő-pedagógus kapcsolat erőssége között, míg esetükben kisebb hatással bír a tanár-diák viszony, így az kevésbé befolyásolja iskolai eredményességüket.

*Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005)* a tanulási motiváció jellegzetességeit vizsgálták *hátrányos helyzetű tanulók* körében. A szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között gyenge kapcsolatot találtak ugyan, de az anya magasabb iskolai végzettsége egyértelműen kedvező hatást gyakorol a tanulási motivációra. Hetedikes tanulók tanulási motivációja és anyagi, érzelmi s nyelvi hátránya között is összefüggést keresve a kutatók arra mutattak rá, hogy az érzelmi hátrány az anyaginál jelentősebben befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét, míg arra a nyelvi hátrány nincs számottevő hatással.

Az utóbbi években egyre sokasodnak azok a jelzések (például magatartási, fegyelmi, fegyelmezési problémák; motiválatlanság, érdektelenség), amelyek az iskola affektív hatásainak elégtelenségére mutatnak rá (*Csapó, 2008*). A tanuláshoz kapcsolódó és azt meghatározó affektív tényezők jelentős hatással vannak az iskolai teljesítményre.

*Golnhofer Erzsébet (1998)* a tanulás affektív feltételei közé sorolja a tanuló szorongását, az iskolával kapcsolatos attitűdjeit, képét, iskolai eredményeire vonatkozó attribúcióit, motivációját, érdeklődését és akarati sajátosságait. A kognitív feltételek jelentőségét az iskolai

eredményesség határainak kijelölésében látja, az affektív tényezők fontos hatásának pedig annak befolyásolását, hogy ezeken a határokon belül meddig jut el a tanuló (Golnhofer, 1998).

Az iskolai nevelés-oktatás affektív hatásának növeléséhez elengedhetetlen, hogy nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a műveltségtartalmaknak, melyek az affektív területek fejlesztésére különösen alkalmasak, ilyenek például az egyes művészeti ágak. A hazai iskolarendszer azonban nem a szociális-affektív, hanem a kognitív összetevők fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (Zsolnai, 2011), s a tanítási-tanulási folyamat egyes mozzanatain során is sokszor „megfelelnek” az érzelmekről, pedig a „... maradandó hatású tanulás motivált, érzelmektől átitott és a megerősítéshez igazodik...” (Kiss, 1982. 255.), és tapasztalat szerint az érzelmi intelligencia az értelmivel ellentétben korlátlanul fejleszthető (Vekerdy, 2004b).

Vekerdy Tamás (2010) véleménye szerint az iskoláskor pszichikus és pszichoszomatikus zavarait leginkább abból a szempontból vizsgálják, hogy miért és hogyan akadályozzák a beilleszkedést vagy az iskolai tanulást, s ritkábban veszik azt számba, hogy bizonyos megbetegedéseket az iskola is okozhat.

A két leggyakoribb pszichés zavar a kisiskolás kor kezdetén a disszociális tünetek<sup>242</sup> és a pszichoszomatikus betegségek.<sup>243</sup> Különböző élethelyzetek vezethetnek depresszióhoz, ezek között az új közösség, az új élethelyzet, szocializációs problémák, társakkal való viták mind-mind kiváltó okok lehetnek. Kisgyermekkorban a depresszió gyakran társul szorongásos zavarokkal, viselkedészavarral, szomatikus (mint például fejfájás, hasfájás, szédülés) vagy vegetatív (mint például alvászavar, táplálkozási zavarok) tünetekkel (Vetró, 2010). A depresszió következményei közül a szakemberek kiemelik kisgyermekkorban a koncentrációs készség és a teljesítőképesség romlását, a tanulmányi eredmények rosszabbodását, valamint a szociális fejlődésben való visszamaradást.

A szociális és érzelmi készségek leírása, a szociális és érzelmi intelligencia meghatározása, a szociális és érzelmi tanulás fogalma szemléletváltáshoz vezetett az iskolai prevenció területén (Nagy, 2007), először a NAT 2003-ban jelent meg a szociális kompetencia fogalma a kiemelt fejlesztési feladatok között.

A kötődés kialakításában a pedagógusoknak kulcsszerepük van, a pozitív kortárskapcsolatok kritikus fontosságúak. A pozitív modellhatás erősítését és a pozitív kortárs csoport hatást elősegítését az iskola elő tudja idézni, azonban a szintén jelentős hatással bíró, de az intézményes nevelés keretén kívül eső tényezőket nagyon nehéz a pedagógiai helyzetből kiindulva befolyásolni (Buda, 2007). Kisgyermekkorban véleményem szerint a tanulás sikeressége nagymértékben függ a gyermek iskolához való kötődésének erősségétől.

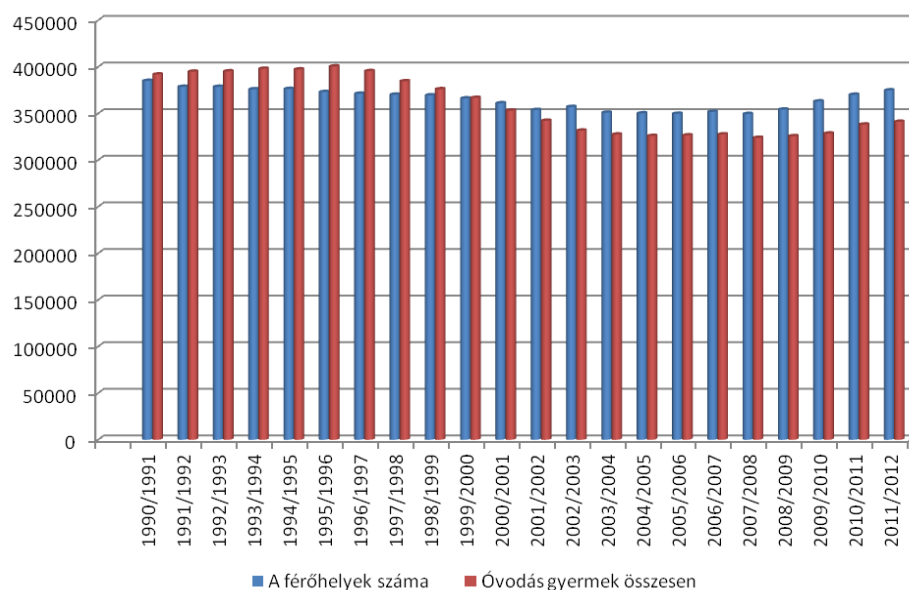
---

<sup>242</sup> A disszociális tünetek klinikailag neurotikus tüneteknek tekinthetők, amelyeket frusztrációk, konfliktusok, helytelen nevelési módok és különböző környezeti ártalmak idézhetnek elő. Az agresszivitás az egyik leggyakoribb disszociális megnyilvánulás. Az agresszióknak, mint érzelmi reakciónak a kialakulásában nagy a szerepe az utánzásnak (tanult válasz) és az akadályoztatásnak (frusztráció által kiváltott drive), legtöbb esetben pedig egyenes következménye a teljesítmény visszaesése.

<sup>243</sup> A pszichoszomatikus betegségek olyan szervi megbetegedések, amelyek kialakulásában egyértelműen kimutatható a pszichés determináltság. A klasszikus orvosi gyakorlatban egyre inkább elfogadott a pszichoszomatikus szemlélet. A betegség kezelésében az első lépés az, hogy klinikai vizsgálatokkal, megbízható pontossággal kizárják a betegség organikus eredetét.

## **13. Mellékletek**

**1. számú melléklet: Az óvodai férőhelyek és az óvodai ellátást igénybe vevő gyermekek megoszlásának változása (1990/1991-2011/2012)<sup>244</sup>**



**2. számú melléklet: Tankötelezettség Európában<sup>245</sup> (2012/2013)<sup>246</sup>**

	Tankötelezettség időtartama <sup>247</sup>	
	Belépési életkor	Kilépési életkor
Ausztria	6	15
Belgium	6	15
Bulgária	7	16
Ciprus	4 év 8 hónap	15
Csehország	6	15
Dánia	6	16
Egyesült Királyság	4/5 <sup>248</sup>	16

<sup>244</sup> A KSH idősoros táblája alapján saját szerkesztés. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi001.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html) (2012.12.19.)

<sup>245</sup> Tartalmazza az Európai Unió tagállamait, a jelölt országokat, illetve az EFTA országait.

<sup>246</sup> A „Compulsory Education in Europe 2012/2013” dokumentum alapján saját szerkesztés. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/compulsory\\_education\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf) (2013.07.08.)

<sup>247</sup> A legtöbb európai országban azonos a tankötelezettség időtartama minden képzési formában tanuló számára, néhány európai országban azonban ez eltérő. Jelen táblázat kizárólag a nappali képzési rendszer szerint tanulók tankötelezettségét mutatja be.

<sup>248</sup> 4 év az alsó korhatár Észak Írországbán, 5 év pedig Angliában, Walesben és Skóciában.

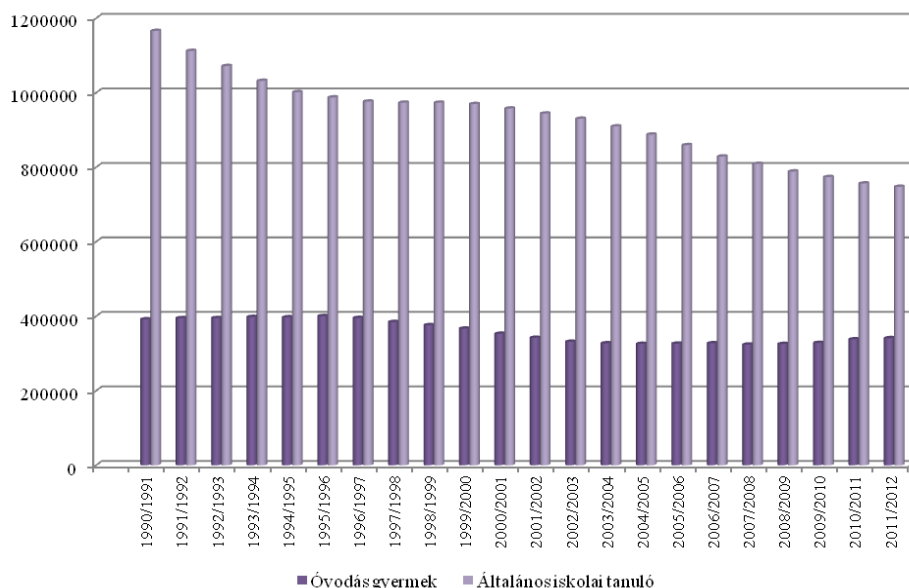
<i>Észtország</i>	7	16
<i>Finnország</i>	7	16
<i>Franciaország</i>	6	16
<i>Görögország</i>	5	15
<i>Hollandia</i>	5	18
<i>Horvátország</i>	6	14
<i>Írország</i>	6	16
<i>Izland</i>	6	16
<i>Lengyelország</i>	5	16
<i>Lettország</i>	5	16
<i>Liechtenstein</i>	6	15
<i>Litvánia</i>	7	16
<i>Luxemburg</i>	4	16
<i>Magyarország</i>	5	16 (18) <sup>249</sup>
<i>Málta</i>	5	16
<i>Németország</i>	6	15/16 <sup>250</sup>
<i>Norvégia</i>	6	16
<i>Olaszország</i>	6	16
<i>Portugália</i>	6	18
<i>Románia</i>	6	16
<i>Spanyolország</i>	6	16
<i>Svájc</i>	4/5/6 <sup>251</sup>	15
<i>Svédország</i>	7	16
<i>Szerbia</i>	5 év 6 hónap	14 év 6 hónap
<i>Szlovénia</i>	6	15
<i>Szlovákia</i>	6	16
<i>Törökország</i>	5 év 6 hónap	17 év 6 hónap

<sup>249</sup> Az Nkt. (2011) értelmében 2013. január 1-jétől lép hatályba a tankötelezettséget érintő szabályozás, ami 16. életévben határozza meg az tankötelezettség felső korhatárát Magyarországon.

<sup>250</sup> A tankötelezettség felső korhatára 15 év az alábbi tartományokban: Hessen, Baden-Wuerttemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (a gimnáziumokban), Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt és Schleswig-Holstein; míg 16 év az alábbiakban: Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen (gimnáziumok kivételével a többi középfokú intézményben) és Thuringen.

<sup>251</sup> A tankötelezettség alsó korhatára 6 év az alábbi kantonokban: Aargau, Bern, Graubünden, Solothurn, Ticino, Uri, Vaud és Valais; 5 év: Appenzell, Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, Basel-Landschaft, Lucerne, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz és Zug; 4 év pedig: Basel-Stadt, Fribourg, Geneva, Glarus, Jura, Neuchâtel, St. Gallen, Thurgau és Zürich.

**3. számú melléklet: Az óvodában a gyermeklétszám és az általános iskolában a tanulólétszám alakulása (1990/1991-2011/2012)<sup>252, 253</sup>**



**4. számú melléklet: Magyarországon az élveszületések számának alakulása (2001-2011)<sup>254</sup>**

Év	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Az élveszületések száma (fő)	97 047	96 804	94 647	95 137	97 496	99 871	97 613	99 149	96 442	90 335	88 049

*Forrás: KSH*

<sup>252</sup> KSH idősoros adatai alapján *saját szerkesztés*. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves-i\\_wdsi001a.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves-i_wdsi001a.html) (2013.01.02.)

<sup>253</sup> A 2000/2001-es nevelési és tanítás év számai becslő adatok (KSH).

<sup>254</sup> KSH idősoros éves adatai alapján *saját szerkesztés*. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves-i\\_wnt001a.html?90](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves-i_wnt001a.html?90) (2013.01.03.)



**5. számú melléklet: Szempontok a helyi óvodai nevelési program és az iskolai pedagógiai program elemzéséhez**

1. Melyek azok a célok, amelyek világosak, rendelhetők hozzájuk feladatok, tevékenységek?
2. Van-e a célok között olyan, amely operacionalizálható?
3. A célok megvalósításában, az elérni kívánt eredményekben kimutatható-e az adott intézmény szerepe, esetleg egyes tevékenységei?
4. Az összes említésre kerülő cél közül mekkora azoknak a százaléka, amelyek értékelés során megállapítható, hogy az intézmény eredményesen dolgozik, ígéreteit betartja?
5. Megfogalmazzák, hogy az intézmény mikor tekinti munkáját sikeresnek? Értékelik a pedagógiai programot valamilyen módon?
6. A tehetséggondozással kapcsolatos feladatok teljesítése, eredményessége követhető, megvalósítható?
7. A felzárkóztatási tevékenység feladatainak teljesítése, eredményessége követhető, megvalósítható?
8. A hátránykompenzálással kapcsolatban megfogalmazott feladatok teljesíthetők, megvalósulnak?
9. A gyermekvédelmi tevékenység megfelel a programban leírtaknak?
10. Vannak-e deklarált értékek? Jelenlétük, hatásuk az óvodában vizsgálható?
11. A pedagógiai tudatosság érzékelhető a pedagógiai programban, illetve az intézményi gyakorlatban?
12. A célrendszernek a helyzettel való relevanciája vizsgálható?
13. Bekövetkezett a szükségesnek ítélt eszközfejlesztés, továbbképzés?
14. Az intézmény hagyományőrzése, a rendezvények megtartása a tervezett módon folyik?
15. A bemutatott belső és külső kapcsolatrendszer valóban élő?

**6. számú melléklet: Tájékoztató- és szülői engedélyt kérő levél – óvoda  
(saját készítésű eszköz)**

Golyán Szilvia

Doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Telefon: .....

E-mail: .....

Tisztelt Szülő/Gondviselő!

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatójaként egy óvoda-iskola átmenet témájú kutatást szeretnék folytatni óvodáskorú gyermekekkel abban az óvodában, ahová az Ön gyermeke jár. A kutatás munkacíme „Az óvoda-iskola közötti átmenetben az érzelmek jelentősége”. A kutatás részeként egy egész napon töltök az óvodában, ahol egyénileg kb. 10-15 percet igénylő képválogatás és beszélgetés, illetve csoportos mesehallgatás által kívánom megismerni a gyermekek óvodai tevékenységekkel kapcsolatos attitűdjét. Minden anyagot rögzíték, melyet a későbbiekben tudományos célból kívánok felhasználni.

Szeretném gyermekét az általános iskola megkezdése után, előre láthatólag október első hetében ismét megkérdezni az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettségéről, mely vizsgálatot az érintett iskolában – az Ön tájékoztatásával azonos időben – kívánok megvalósítani.

Ezúton kérem beleegyezését, hogy gyermeke a leírt kutatásban részt vegyen. Kérem, hogy ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keressen meg a fent megadott telefonon, e-mailen vagy az óvónőkön keresztül.

Üdvözlettel,

Golyán Szilvia

....., 2009. június 1.

Beleegyezésemet adom ahhoz, hogy gyermekem a fent leírt kutatásban részt vegyen.

Dátum: ..... Szülő/gondviselő aláírása: .....

Nem adom beleegyezésemet gyermekem részvételéhez.

Dátum: ..... Szülő/gondviselő aláírása: .....

**7. számú melléklet: Az óvodai minta életkori és nemenkénti összetétele – összesítő tábla (saját készítésű eszköz)**

Időpont:

Életkor (év, hónap)	Gyermek neme	Csoport 1	Csoport 2	Csoport 3	Összes fiú	Összes lány	Σ
5 é 6 h alatt	Fiú					-	
	Lány				-		
5 é 7 h - 6 é 0 h	Fiú					-	
	Lány				-		
6 é 1 h - 6 é 6 h	Fiú					-	
	Lány				-		
6 é 7 h - 7 é 0 h	Fiú					-	
	Lány				-		
7 é 1 h - 7 é 6 h	Fiú					-	
	Lány				-		
7 é 7 h - 8 é 0 h	Fiú					-	
	Lány				-		
8 é 1 h felett	Fiú					-	
	Lány				-		
Összesen:							

**8. számú melléklet: Munkalap (adaptált eszköz)**



**9. számú melléklet: Egyéni adatgyűjtő lap (adaptált eszköz)**

Óvoda neve:

Időpont:

Csoport száma vagy neve:



Gyerek kora:

Gyermek neve:

**Elhelyezett fotók**

**Szóbeli közlés**

**sorszama**

Mosolygó 		
Síró 		

**Megjegyzés:** .....

.....

.....

.....

.....

***10. számú melléklet: Számozott fotók (adaptált eszköz)***



***1. számú fotó***



***2. számú fotó***



***3. számú fotó***





*4. számú fotó*



*5. számú fotó*



*6. számú fotó*



*7. számú fotó*



*8. számú fotó*



*9. számú fotó*





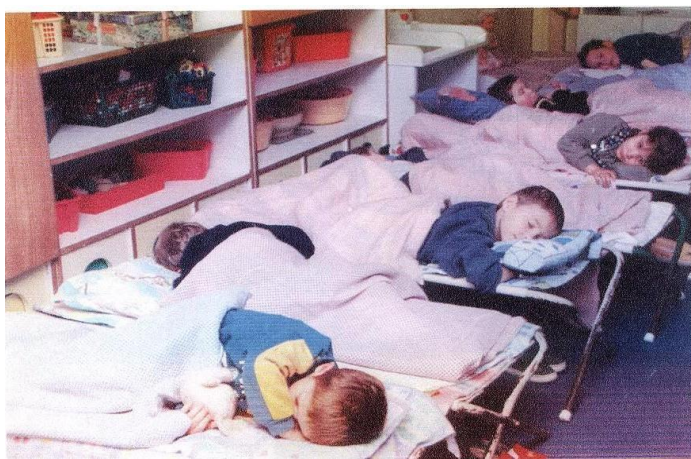
*10. számú fotó*



*11. számú fotó*



*12. számú fotó*



*13. számú fotó*

**11. számú melléklet: Fotók számozott sorrendje – utasítással (adaptált eszköz)**

<b>Fotók számozott sorrendje</b>	<b>Ha szükséges, az óvónő így nevezi meg a tevékenységeket</b>
<i>1. játék a szőnyegen</i>	<i>A gyerekek a szőnyegen játszanak.</i>
<i>2. játék a babaszobában</i>	<i>A gyerekek a babaszobában játszanak.</i>
<i>3. játék az udvaron</i>	<i>A gyerekek az udvaron játszanak.</i>
<i>4. ábrázolótevékenység</i>	<i>A gyerekek festenek, ragasztanak.</i>
<i>5. torna</i>	<i>A gyerekek tornáznak.</i>
<i>6. mesehallgatás</i>	<i>A gyerekek mesét hallgatnak.</i>
<i>7. matematikatanulás</i>	<i>A gyerekek matematikafoglalkozáson vesznek részt.</i>
<i>8. környezettanulás</i>	<i>A gyerekek az állatokról tanulnak, környezetismereti foglalkozás van.</i>
<i>9. ének</i>	<i>A gyerekek énekelnek, körjátékot játszanak.</i>
<i>10. öltözés</i>	<i>A gyerekek öltözködnek.</i>
<i>11. terítés</i>	<i>A gyerek terít, tányért visz magának.</i>
<i>12. fogmosás</i>	<i>A gyerekek fogat mosnak.</i>
<i>13. pihenés</i>	<i>A gyerekek pihennek, alusznak.</i>

**12. számú melléklet: Óvodai összesítő tábla (saját készítésű eszköz)**

Kép száma és a választás		Cs1	Cs2	Cs3	Összes választás	Mosolygó összesen	Síró összesen	Tevékenység
1.	Mosolygó							<b>Játék</b>
	Síró							
2.	Mosolygó							
	Síró							
3.	Mosolygó							
	Síró							
4.	Mosolygó							<b>Tanulás</b>
	Síró							
5.	Mosolygó							
	Síró							
6.	Mosolygó							
	Síró							
7.	Mosolygó							
	Síró							
8.	Mosolygó							
	Síró							
9.	Mosolygó							
	Síró							
10.	Mosolygó							<b>Önkiszolgálás</b>
	Síró							
11.	Mosolygó							
	Síró							
12.	Mosolygó							
	Síró							
13.	Mosolygó							<b>Pihenés</b>
	Síró							

### ***13. számú melléklet: Nyitott végű, befejezetlen mesék (adaptált eszköz)***

#### ***A Kívánságtündér***

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kisfiú, akit Petinek hívtak. Reggelente óvodába vitte őt az anyukája. Peti az óvodában sokat játszott, mesét hallgatott, rajzolt, és még sok minden mást csinált.

Történt egyszer, hogy Petinek nem volt kedve semmihez, nem akart játszani, mesét hallgatni, énekelni, csak üldögélt egy széken az asztalnál. Amint ott üldögélt, egyszer csak megjelent előtte egy pici tündér. A ruhája csillogott-villogott, a kezében egy varázspálcát tartott.

- Szervusz Peti! Én vagyok a kívánságteljesítő tündér. Azért jöttem, hogy teljesítsem három kívánságodat. Mondd el nekem, hogy mit szeretnél még csinálni itt az óvodában!

Peti először egy kicsit megijedt, de aztán egyre bátrabban sorolni kezdte a tündérnek a kívánságait.

- Nektek gyerekek, milyen kívánságaitok vannak, mit szeretnétek még csinálni itt az óvodában?

**Befejezés:** Biztos vagyok benne, hogy a Kívánságtündér a ti kéréseiteket is meghallgatta, és ha lehet, teljesíti azokat.

#### ***Manók óvodája***

Volt egyszer egy Manóország, annak volt egy manóóvodája. A manóóvodába sok kis manó járt. Ezek a manógyerekek csak sírtak az óvodában, és azt kiáltották, hogy haza akarnak menni, mert nem szeretik az óvodát. Itt csak játszani, tanulni, mesét hallgatni, énekelni lehet, és ők valami mást is szeretnének már csinálni.

Történt egyszer, hogy a manóóvó néni megelégte ezt a sok sírást-rívást, és azt mondta:

- Csiribá-csiribú, varázsolok nektek egy ablakot. Ezen keresztül meghallgathatjátok, hogy mit mondanak az embergyerekek, mit szeretnének még ők az óvodában.

- Nézzétek, gyerekek, itt van az ablak, ezen keresztül kukkanthatnak be a manógyerekek hozzánk!

- Mondjátok el nekik, hogy mit szeretnétek még csinálni az óvodában?

**Befejezés:** A manógyerekek hallgatták, hallgatták azt, amit az embergyerekek mondtak, és képzeljétek, mire bezárult az ablak, addigra egy manógyerek sem állt már ott. Mindegyik talált valamilyen érdekes dolgot magának azok közül, amiket töletek hallottak.

**14.számú melléklet: Jegyzőkönyv a nyitott végű mesékhez (saját készítésű eszköz)**

A mesehallgatás időpontja:  
Mesét hallgató gyerekek száma:  
Mese címe:

A gyerekek válaszai:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**15.számú melléklet: Óvodai adatgyűjtő lap a nyitott végű mesékhez (adaptált eszköz)**

**Most nincs ilyen tevékenység**

*Megvalósítható*

*Nem valósítható meg*


**16.számú melléklet: Tájékoztató- és szülői engedélyt kérő levél – iskola  
(saját készítésű eszköz)**

Golyán Szilvia

Doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Telefon: .....

E-mail: .....

Tisztelt Szülő/Gondviselő!

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatójaként egy óvoda-iskola átmenet témájú kutatást folytatok abban az általános iskolában, ahová az Ön gyermeke is jár. A kutatás munkacíme „Az óvoda-iskola közötti átmenetben az érzelmek jelentősége”. A kutatás részeként már az elmúlt nevelési évben tájékozódtam a gyermekek óvodai tevékenységekkel kapcsolatos attitűdjéről.

A vizsgálatok folytatása kapcsán szeretném gyermekét az idei tanév végén, május-június hónapban, a tanítókkal egyeztetett időpontban, iskolai keretek között megkérdezni az iskolai tevékenységekkel való elégedettségéről, valamint megismerni az óvodával és az iskolával kapcsolatos attitűdjét.

Minden anyagot rögzíték, melyet a későbbiekben tudományos célból kívánok felhasználni, a kutatásetika szabályait betartva.

Ezúton kérem beleegyezését, hogy gyermeke a leírt kutatásban részt vegyen. Kérem, hogy ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keressen meg a fent megadott telefonon, e-mailen vagy a tanítókon keresztül.

Üdvözlettel,

Golyán Szilvia

..... 2010. május 15.

Beleegyezésemet adom ahhoz, hogy gyermekem a fent leírt kutatásban részt vegyen.

Dátum: ..... Szülő/gondviselő aláírása: .....

Nem adom beleegyezésemet gyermekem részvételéhez.

Dátum: ..... Szülő/gondviselő aláírása: .....

**17.számú melléklet: Az iskolai minta életkori és nemenkénti összetétele –  
összesítő tábla (saját készítésű eszköz)**

Időpont:

Életkor (év, hónap)	Gyermek neme	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	Összes fiú	Összes lány	Σ
6 é 4 h -	Fiú									-	
6 é 6 h	Lány								-		
6 é 7 h -	Fiú									-	
6 é 9 h	Lány								-		
6 é 10 h -	Fiú									-	
7 é 0 h	Lány								-		
7 é 1 h -	Fiú									-	
7 é 3 h	Lány								-		
7 é 4 h -	Fiú									-	
7 é 6 h	Lány								-		
7 é 7 h felett	Fiú									-	
	Lány								-		
Összesen:											

**18.számú melléklet: Az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd összetevőire irányuló kutatói kérdések (saját készítésű eszköz)**

- Tetszik neked az iskolád?
- Vártad, hogy iskolás legyél?
- Szerinted nehéz betartani az iskolai szabályokat?
- Sok időt kell az iskolában töltened?
- Lehet játszani az iskolában?
- Szeretnél óvodába járni?
- Kedveled az osztálytársaidat?
- Voltál az óvodában, amióta iskolás vagy?
- Tetszik neked az osztálytermek?
- Szívesen visszamennél az óvodába?
- Sokat tanulsz az iskolában?
- Szigorúak veled a tanítók?
- Hiányoznál az osztálytársaidnak, ha átmennél egy másik iskolába?
- Van barátod az osztályban?
- Jobban érezted magad az óvodában?
- Az óvodás barátaiddal szoktál találkozni?
- Örölsz, ha egy feladatot sikerül megoldanod?
- Szoktál az óvodára gondolni?
- Hiányoznak az óvó nénik?
- Szereted a tanítóidat?
- Szoktál segíteni az osztálytársaidnak?
- Jól érzed magad az iskolában?
- Szívesebben járnál óvodába?
- A tanítók megdicsérnek, ha jól oldasz meg egy feladatot?
- Úgy érzed, sokat okosodtál azóta, hogy iskolába jársz?



**19.számú melléklet: Az óvodai és az iskolai tevékenységekkel, társakkal, felnőttekkel kapcsolatos gyermeki attitűd mérésére szolgáló kérdőív (saját készítésű eszköz)**

Tisztelt Szülő!

Jelen kérdőívnek az a célja, hogy megismerjem, gyermeke hogyan érzi magát az iskolában. Az elmúlt évben, módomban nyílt arra, hogy az Ön segítségével gyermekének az óvodával kapcsolatos elégedettségét felmérjem. Most, az első iskolai évben, a mellékelt kérdőíven szereplő állításokat gyermekének felolvasom, válaszait rögzítem. Az összehasonlíthatóság kedvéért kérem a név feltüntetését, azonban a vizsgálat során kapott eredményeket minden esetben név nélkül kezelem.

Köszönöm, hogy hozzájárult kutatásom megvalósításához.

....., 2010. május 15.

Golyán Szilvia

**KÉRDŐÍV**










*Kedves Első Osztályos Tanuló!*











































*Most azt szeretném megismerni, hogyan érzed magad az iskolában. Állításokat fogok felolvasni, s a megfelelő figurát kiválasztva kérlek, jelezd, hogy az a mondat mennyire jellemző rád. Választásodat ezen a lapon rögzítem, gondold arra, hogy nincs jó vagy rossz válasz, a Te véleményedet szeretném megismerni.*








































*Köszönöm, hogy válaszaiddal segíted munkámat.*

Golyán Szilvia

**Nevem:** ..... **Osztályom:** .....

	Nagyon jellemző	Nem tudom eldönteni	Nem jellemző
1. Tetszik nekem az iskolám.			
2. Vártam, hogy iskolás legyek.			
3. Könnyű betartani az iskolai szabályokat.			

4. Sok időt kell tölteni az iskolában.			
5. Lehet játszani az iskolában.			
6. Újra óvodába szeretnék járni.			
7. Amióta iskolás vagyok, látogatóba néha visszamegyek az óvodámba.			
8. Kedvelem az osztálytársaimat.			
9. Tetszik nekem az osztálytermünk.			
10. Jó volt óvodásnak lenni.			
11. Az iskolában sokat tanulok.			
12. A tanítók nem szigorúak velem.			
13. Van barátom az osztályban.			
14. Szoktam találkozni az óvodás barátaimmal.			
15. Az osztályban sok óvodástársam van.			
16. Az óvodában jobban éreztem magam, mint az iskolában.			
17. Az osztálytársaim hiányolnak, ha nem jövök iskolába.			

18. Gyakran gondolok az óvodára.			
19. Szerettem az óvó néniket.			
20. Sokat segítek az osztálytársaimnak.			
21. Szerettem a tanítóimat.			
22. Az iskolában jól érzem magam.			
23. Az óvodában sok dolgot megtudtam az emberről, a növényekről, az állatokról, a számokról.			
24. Sokat okosodtam, amióta iskolás vagyok.			
25. Az óvodában nem unatkoztam.			
26. Az óvó nénik nem voltak szigorúak velem.			
27. Az óvodai csoportszoba tetszett nekem.			
28. Osztálytársaim segítenek, ha szükségem van rá.			
29. Az óvodában kevesebb szabályt kellett betartani.			
30. Az iskolában nem unatkozom.			

**Köszönöm, hogy válaszaiddal segítetted munkámat!**

Golyán Szilvia

**20. számú melléklet: Iskolai teljesítményt értékelő lap az első osztály végén –  
pedagógusok számára (saját készítésű eszköz)**

*Tisztelt Kolléga, Kedves Tanító!*

Kutatási munkám jelen fázisában ismét bízom az Ön együttműködésében és segítségében. Az óvoda és az iskola közötti átmenetet vizsgáló kutatásomban részt vevő gyermekről, aki az Ön jelenlegi elsős osztályának tagja, kérem, hogy az alábbi értékelést elvégezni szíveskedjék.

Kérem, a magatartás és a szorgalom esetében azt a mondatot, a tantárgyaknál pedig azt a kifejezést jelölje aláhúzással, mely az Ön véleménye szerint az adott tanulóra most, az első tanítási év végén, a leginkább jellemző. Biztosítom arról, hogy az itt közölt adatok kódolás után kerülnek publikálásra, betartva a kutatásetikai szabályokat.

Együttműködését megköszönve maradok őszinte tisztelettel,

....., 2010. június 7.

Golyán Szilvia

**Egyéni teljesítményértékelő lap**

**Gyermek neve:**

.....

**Iskola, osztály:**

.....

**Magatartás**

A tanítási órákon mindig fegyelmezett.

A tanítási órákon legtöbbször fegyelmezett.

A tanítási órákon jobban kellene fegyelmeznie magát.

A szünetekben mindig fegyelmezett.

A szünetekben általában fegyelmezett.

A szünetekben sokszor szólni kell neki, hogy fegyelmezettebben viselkedjen.

A házirendet maradéktalanul betartja.  
A házirend előírásait általában betartja.  
A házirend előírásaira jobban kellene ügyelnie.

Tanítóival mindig figyelmes, előzékeny, tisztelettudó.  
Tanítóival tisztelettudó.  
Néha több tiszteletet kellene adnia tanítóinak.

Társaival mindig barátságos, segítőkész.  
Társaival többnyire barátságos, segítőkész.  
Társaival nem túl barátságos, visszahúzódó.

### **Szorgalom**

A tanórákon mindig aktív, együttműködő.  
A tanórákon általában aktív.  
A tanórákon aktívabban is részt vehetne.

Házi feladatait mindig elkészíti.  
Házi feladatait általában elkészíti.  
Házi feladata sokszor hiányos, gyakran nem készíti el.

Gyakran végez szorgalmi feladatokat.  
Időnként vállal szorgalmi feladatot.  
Gyakrabban vállalhatna szorgalmi feladatot.

Munkáját mindig gondosan végzi.  
Munkáját legtöbbször gondosan elvégzi.  
Munkáját nagyobb odafigyeléssel, pontosabban kellene végeznie.

A közösségi munkában gyakran vállal feladatot.  
A közösségi munkában általában részt vesz.  
A közösségi munkában gyakrabban is részt vállalhatna.

## Tantárgyak

<b>Magyar nyelv és irodalom</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Matematika</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Környezetismeret</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Rajz</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Ének-zene</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Technika</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Testnevelés</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Egyéb:</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
.....	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>
<b>Egyéb:</b>	<i>kiválóan</i>	<i>jól</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem</i>
.....	<i>megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>			<i>megfelelő</i>

**Az Ön megjegyzései:**.....

.....

.....

.....

.....

**21.számú melléklet: Az óvodai tevékenységekkel, az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettség, valamint az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd – összehasonlító táblázat**

Gyermek	Óvodai tevékenységekkel való elégedettség	Óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettség <sup>255</sup>	Iskolai tanulással kapcsolatos attitűd
ÁJ	100,00%	100,00%	96,00%
BB	76,90%	83,00%	84,00%
BJ	92,30%	100,00%	88,00%
BZS	69,20%	50,00%	96,00%
DL	61,50%	66,60%	84,00%
FM	100,00%	100,00%	88,00%
FP	100,00%	100,00%	96,00%
FN	84,60%	100,00%	68,00%
HD	76,90%	100,00%	88,00%
HG	53,80%	50,00%	90,00%
KL	100,00%	100,00%	96,00%
KN	69,20%	83,00%	96,00%
KV	76,90%	100,00%	88,00%
LB	100,00%	100,00%	88,00%
LD	76,90%	100,00%	84,00%
MP	92,30%	100,00%	88,00%
MO	100,00%	100,00%	80,00%
MA	76,90%	83,00%	78,00%
NN	46,20%	66,60%	92,00%
NC	84,60%	83,00%	82,00%
PN	61,50%	66,60%	92,00%
SN	38,50%	33,40%	84,00%
SV	100,00%	100,00%	90,00%
SZK	100,00%	100,00%	88,00%
SZM	69,20%	66,60%	92,00%
TL	38,50%	50,00%	92,00%
TM	84,60%	83,00%	74,00%
<b>Csoportátlag</b>	<b>78,91%</b>	<b>83,88%</b>	<b>87,48%</b>

<sup>255</sup> Az óvodai tanulási tevékenységekkel való elégedettséget mérő 6 darab fotó az óvodai tevékenységekkel való elégedettséget mérő 13 darab fotó közé tartozik.

## **14. Táblázat- és ábrajegyzék**



## Táblázatok

1. táblázat. <i>Az óvodák számának változása területi megoszlás szerint (2005, 2011)</i>	12
2. táblázat. <i>Az általános iskolák számának változása területi megoszlás szerint (2005, 2011)</i>	14
3. táblázat. <i>Az oktatási rendszer nemzetközi rendszeresített osztályozása (ISCED)</i>	55
4. táblázat. <i>Európai országok áttekintése az iskolakezdési életkor szerint</i>	75
5. táblázat. <i>A vizsgálatban való részvételt befolyásoló tényezők az óvodában</i>	125
6. táblázat. <i>A minta beiskolázási jellemzői</i>	126
7. táblázat. <i>Az iskolai minta jellemzői</i>	127
8. táblázat. <i>Az óvodai tevékenységekkel való elégedettséget mérő óvodai eszköz felépítése</i>	136
9. táblázat. <i>Az óvodával kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket mérő iskolai eszköz részskálájának felépítése</i>	137
10. táblázat. <i>Az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket mérő iskolai eszköz részskálájának felépítése</i>	138
11. táblázat. <i>Elégedettségi szintek és azok megnevezése</i>	140
12. táblázat. <i>Attitűdszintek és azok megnevezése</i>	141
13. táblázat. <i>Az óvodai tanulási tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség és az első osztály végén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd a tanulási feltételekkel kapcsolatban „semleges” vagy „jelentős mértékben negatív” attitűdű gyermekeknél</i>	168
14. táblázat. <i>Az első osztály végén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd – az iskolai mintán osztályonként a követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek nélkül</i>	170
15. táblázat. <i>„Problématérkép”</i>	189

## Ábrák

1. ábra. <i>Anglia oktatási rendszere</i>	57
2. ábra. <i>Wales oktatási rendszere</i>	57
3. ábra. <i>Skócia oktatási rendszere</i>	58
4. ábra. <i>Észak-Írország oktatási rendszere</i>	58
5. ábra. <i>Dánia oktatási rendszere</i>	60

6. ábra. Németország oktatási rendszere	61
7. ábra. Spanyolország oktatási rendszere	63
8. ábra. Franciaország oktatási rendszere	64
9. ábra. Írország oktatási rendszere	65
10. ábra. Románia oktatási rendszere	66
11. ábra. Csehország oktatási rendszere	68
12. ábra. Szlovákia oktatási rendszere	70
13. ábra. Követéses minta életkori jellemzői	126
14. ábra. Követéses minta összetétele a beiskolázási „életkor” szerint	142
15. ábra. Követéses minta életkori megoszlása a lányok körében	142
16. ábra. Követéses minta életkori megoszlása a fiúk körében	142
17. ábra. Követéses minta összetétele az óvodai nevelésben töltött évek szerint	143
18. ábra. Követéses mintán az első év végi tanulmányi eredmény – kiemelve a beiskolázási életkor szerinti megoszlást	145
19. ábra. Követéses mintán az évvesszes gyermekeknek az első év végi tanulmányi eredményének összehasonlítása	146
20. ábra. Az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség mutatói óvodáskorban – a követéses mintán	158
21. ábra. Az óvodával kapcsolatos óvodai elégedettség és iskoláskori attitűd összehasonlítása – a követéses mintán	159
22. ábra. Az óvodai tevékenységekkel óvodás korban elégedettebb gyermekek – a követéses mintán	160
23. ábra. Az óvodai tevékenységekkel iskolas korban elégedettebb gyermekek – a követéses mintán	161
24. ábra. Az iskolai társas környezethez való viszonyulás – a követéses mintán	162
25. ábra. A gyermekek közérzete az iskolában – a követéses mintán	164
26. ábra. A tanulási feltételekhez való viszonyulás – a követéses mintán	164
27. ábra. A tanuláshoz való viszonyulás összehasonlítása – a követéses mintán	167
28. ábra. Az első osztály végén az iskolai tanulással kapcsolatos attitűd – a követéses mintán osztályonként	168
29. ábra. A gyermekek tanulmányi eredménye az első osztály végén – a követéses mintán	169
30. ábra. Az első osztály végén az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatos attitűd – az iskolai mintán osztályonként a követéses vizsgálatban részt vevő gyermekek nélkül	171